

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
DENIS SIMARD

CONSIDÉRATIONS SUR LE PÉDAGOGUE CULTIVÉ

DÉCEMBRE 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Cette recherche de Monsieur Denis Simard, intitulée Considérations sur le pédagogue cultivé, a été réalisée dans le cadre des séminaires EDIPEQ (Épistémologie des discours pédagogiques au Québec), inaugurés au Département des sciences de l'éducation (UQTR) en 1981 et financés par le FCAC et le FCAR (FCAC EQ-1880, 1981-1985; FCAR EQ-3192, 1985-1987), par commandite de l'Université Laval (1988-1991), et par le FODAR (1993-1994) sous la direction scientifique et administrative du professeur Pierre Angenot.

Les séminaires EDIPEQ s'inscrivent dans le cadre des travaux du groupe ARCORE (Argumentation, cognition, représentations) constitué, en septembre 1993 par les professeurs Marie-Paule Desaulniers, Rodolphe Toussaint et Pierre Angenot.

RÉSUMÉ

La profession enseignante est à l'évidence une question à l'ordre du jour. Le sujet enfièvre les débats et fait couler des flots d'encre et de paroles. Les propos qui portent sur la formation des enseignants insistent expressément sur le besoin de former des maîtres de qualité : spécialisés et cultivés. Mais alors, que faut-il entendre par le terme de culture dès qu'il s'agit de former des pédagogues cultivés? Qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé dans un contexte de crise de la culture et de crise de l'éducation? Nourrie de philosophie, d'histoire et de pédagogie, et fidèle à la méthode argumentative, la présente étude tente de répondre précisément à ces questions. La première partie s'attache d'abord à clarifier le terme de culture et développe une conception du pédagogue cultivé en évitant un double péril : s'enfermer dans «un passé sans présent» ou «un présent sans passé» (Gauthier). La seconde partie de ce mémoire examine cette notion de pédagogue cultivé en l'envisageant sous l'angle privilégié de la métamorphose.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude à Monsieur Pierre Angenot qui a bien voulu accepter la direction de ce mémoire. Des remerciements doivent être aussi adressés à Messieurs les professeurs Alexis Klimov et Clermont Gauthier, respectivement du Département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et du Département de psychopédagogie à l'Université Laval à Québec, pour leur précieuse collaboration et leurs judicieux conseils.

À la mémoire
de mon père
À ma mère

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	V
CHAPITRE I : <u>Problématique</u>	6
1.1 Situation du problème	6
1.2 Identification du problème	8
1.3 Importance de la recherche	13
1.4 Questions de recherche	15
CHAPITRE II : <u>À propos des sources</u>	16
2.1 Sur le terme de culture	20
2.2 Sur le maître de métamorphose	22
CHAPITRE III : <u>De la méthode</u>	26
3.1 Quelques repères	28
CHAPITRE IV : <u>École, culture et crise de la culture</u>	34
4.1 Petite histoire d'un grand mot	37
4.2 Culture et cultures	41
4.3 École et culture	50
4.4 Crise de la culture	55
4.5 Le pédagogue cultivé	66
CHAPITRE V : <u>Maître de métamorphose</u>	74
5.1 Mètis et mètis	76
5.2 Nature de la mètis	80
5.3 Mètis et pédagogie	82
5.4 La mètis du pédagogue : nature de son jugement	90
5.5 De «l'inservitude volontaire»	93
5.6 Mètis et kairos : le jeu des métaphores	96
5.7 Mètis	104
CONCLUSION	113
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	118

CHAPITRE I

Problématique

1.1 Situation du problème

L'éducation consiste en une action exercée par un être humain sur un autre être humain – le plus souvent par un adulte sur un enfant – pour permettre à l'«éduqué» d'acquérir certains traits culturels (savoirs, ou manières d'agir tant techniques que morales) que les usages, le sentiment ou une conviction raisonnée font considérer comme souhaitables.

C'est par cette définition que Jacques Ulmann ouvre son petit ouvrage sur La pensée éducative contemporaine (1982, p. 9). L'éducation est la mise en oeuvre d'un projet de communication formatrice. Elle opère des choix au sein des réalités culturelles en s'inspirant d'un idéal qui comporte sa part de réflexion axiologique et téléologique, bien qu'elle ne se réduise pas à ces seules dimensions.

Les interrelations entre l'éducation et la culture sont incontestables. En effet, que l'on prenne le terme éducation au sens large d'élever, ou dans les sens plus limités de formation ou d'enseignement, pour reprendre ici les termes de l'analyse synonymique d'Olivier Reboul (1989), «il faut reconnaître que si toute éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un, elle suppose toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs» (Forquin, 1989, p. 8). Ce quelque chose,

c'est précisément ce que nous appelons la culture, conscient que ce terme comporte pour l'instant sa large part d'équivoque et d'ambiguïté. Dans le cadre de cette étude, nous préférons restreindre le terme éducation à la seule dimension scolaire et lui substituer le terme école.

Les rapports entre l'école et la culture représentent un vaste champ d'intérêt, tant pour les pédagogues et les philosophes que pour les sociologues et les psychologues. Les thèmes d'études sont inépuisables, les approches multiples et variées. S'agissant plus particulièrement de la réflexion sur la pertinence, la consistance, la valeur et la portée sociale et culturelle des contenus enseignés dans un contexte de remise en question fondamentale de nos sociétés occidentales, et nous voilà d'emblée, de plain-pied, dans ce qu'il est convenu d'appeler la crise de l'école, la crise de l'éducation et la crise de la culture. L'école est un lieu permanent de crise latente et d'orientations à inventer. Elle est le «témoin» et «l'inspirateur» d'une civilisation selon les termes de Fernand Dumont (1971). Serait-ce manquement à la déférence que d'ajouter qu'elle en est aussi le produit?

Cette délicate question de la valeur éducative des contenus enseignés fait l'objet de débats et controverses depuis déjà plusieurs années. Tirées d'un collectif dirigé par Christiane Gohier (1990) – La formation fondamentale – qu'il suffise de rappeler les présentations de Paul-Émile Gingras et Jacques Laliberté sur la façon dont se sont posées ces questions tant au Canada Anglais et en Angleterre pour l'un qu'aux États-Unis pour l'autre. Évidemment – et comme en témoigne ce collectif – le Québec n'échappe pas à ce mouvement de fond. Ici comme ailleurs, l'intérêt pour le sujet enflamme les propos et suscite les plus vives confrontations.

Dans le cadre de ce débat, l'intentionnalité éducative est questionnée et, en son coeur même, l'acte d'enseigner du pédagogue qui l'exerce. Au terme de cette brève présentation de notre centre d'intérêt – l'école et la culture –, notre réflexion converge et se resserre sur le thème central de notre démarche : l'enseignant. Médiateur de

premier plan entre l'élève et la culture, pierre angulaire de toute réforme scolaire, jamais peut-être sa place, son rôle, son identité et sa pratique n'auront paru si problématiques.

1.2 Identification du problème

La profession enseignante est un sujet à l'ordre du jour. Il suffit, pour s'en convaincre, de consulter les quotidiens, les revues, les études, les livres et les essais. Bien que très souvent la cible de critiques virulentes, on s'accorde généralement pour reconnaître aux enseignants une place d'importance dans la poursuite des objectifs d'excellence et de recherche de la qualité de l'éducation. Pour faire court, l'enseignant est au centre de nos préoccupations, l'objet de notre investigation, le projet même de notre démarche. Cette réflexion qui s'engage origine d'une triple interrogation qu'il convient maintenant de présenter à grands traits.

Le premier type de questionnement est d'ordre personnel et tout à fait subjectif. On ne peut manquer d'être frappé par l'indifférence manifeste du milieu scolaire pour la question de la culture dans sa globalité. Il faut vivre au jour le jour dans une école pour prendre douloureusement conscience du mutisme profond et généralisé dont la culture fait l'objet. Culture : terme obscur, terme fumeux, terme irritant; frappé d'interdit, il n'est d'aucune parole et s'il s'aventure à glisser furtivement sur des lèvres hésitantes, il est sujet de honte ou pire, ravalé au rang de termes creux pour bavardages inutiles.

Luxe ou nécessité pour reprendre le sous-titre d'un ouvrage de Louis Porcher (1973) sur l'éducation esthétique? La réponse frappe d'évidence. Il faut s'inquiéter au plus haut point du fait que la culture semble absente du lieu même où elle devrait être en perpétuelle effervescence, du lieu même où elle devrait faire l'objet d'une constante préoccupation. Le discours du jour est à l'utile : le technique et l'économique. Les propos des uns adjurent l'école de s'ajuster aux besoins de formation qu'exige la réalité économique de l'heure; le discours des autres profite des misères relatives de l'école actuelle pour discréditer en bloc et sans appel, la pédagogie issue des années soixante et

promouvoir l'échec au laxisme dans un grand coup de semonce de retour en arrière. Qualité totale et recherche de l'excellence vont de pair et l'école, inexorablement, participe à ce courant de fond comme l'indique le rapport annuel de 1990 - 1991 du Conseil supérieur de l'éducation. Dans un tel contexte, «l'importance de la compétence et de la responsabilisation des ressources humaines» (C.S.E., p. 11) n'est plus à démontrer. D'emblée, une question s'impose : qu'advient-il alors de la responsabilité culturelle du maître envers l'élève?

Le second type de questionnement est d'ordre objectif. La prochaine décennie en sera une de recrutement massif de jeunes diplômés qui viendront bravement combler les places laissées vacantes par de valeureux prédécesseurs fraîchement promus à la retraite. Nul besoin d'insister sur l'enjeu considérable pour la société de demain qu'un tel phénomène représente. De quel encadrement, de quel support, de quelles conditions, de quelle estime et de quel statut le futur enseignant jouira-t-il? Par ailleurs, des données récentes de la CEQ (1987 - 1988) nous informent que la précarité affecte 28,4 % du personnel enseignant des commissions scolaires et qu'un jeune de moins de 30 ans a trois chances sur quatre de connaître cette situation. La précarité constitue-t-elle une menace pour la qualité de l'éducation? De quelle façon celle-ci sera-t-elle affectée par l'effet conjugué d'un renouvellement massif du personnel et de la précarité réelle des enseignants?

Mais il y a plus. Confirmant de nombreuses expertises québécoises faites aux plus hauts niveaux depuis une bonne demi douzaine d'années, un dossier récent du quotidien La Presse (mars 1992) faisait une fois encore clairement état de lacunes importantes dans la culture générale et la préparation du futur maître : faiblesse plus qu'inquiétante en français, culture lourdement déficiente, spécialisation hâtive, préparation collégiale inadéquate. Le tableau fait peur, des voix résonnent et des actions s'imposent. Quelle sera la qualité de l'éducation de demain sans le maître compétent pour l'assumer et l'assurer? Les enfants seront-ils instruits par des pédagogues incultes et formés par des maîtres surspécialisés mais informés? La même question revient comme une ritournelle :

dans ce probable climat d'instabilité, de précarité et d'inculture, qu'advient-il de la responsabilité culturelle du maître envers l'élève?

Pourtant, comme il vient d'être rappelé, des documents de première valeur insistent sur la nécessité de former des enseignants de qualité pour assurer le succès de toute entreprise éducative. Le Rapport Parent, symbole d'hier des aspirations du Québec à bâtir, insistait fortement, en plus de la connaissance disciplinaire et la formation pédagogique nourrie de psychologie, de sociologie et de philosophie de l'éducation, sur l'importance «d'une large culture générale». Le passage suivant mérite d'être reproduit in extenso.

L'enseignement, surtout dans les premières années de l'élémentaire, requiert de l'étudiant qui s'y destine un esprit ouvert et curieux, le sens de l'interrogation et de la recherche, beaucoup d'imagination et d'esprit d'invention, une possibilité de s'adapter aux méthodes actives. Il faut encore un goût littéraire et artistique déjà formé, un tact religieux et moral, de solides connaissances religieuses. (...) Au niveau secondaire, c'est l'équilibre de la personnalité, la sérénité et la maturité personnelles qu'on devra surtout requérir du candidat : les adolescents y sont particulièrement sensibles. On insistera également sur une solide formation de l'esprit : maîtrise des opérations intellectuelles et des différentes méthodes de recherche et esprit de synthèse; la correction et la précision de la langue, et, cela va de soi, connaissance sérieuse des disciplines enseignées (Parent, 1963, t. II, p. 303).

Comme l'indiquaient si bien les membres du Conseil supérieur de l'éducation (1988), «n'est-ce pas dire autrement un immense besoin de culture générale?» (p. 134)

Plus récemment, le rapport annuel dudit conseil portant sur le renouvellement du contrat social de la profession enseignante réitérait en d'autres termes cette position des membres de la commission Parent. Parlant de l'acte d'enseigner comme d'un acte complexe, l'avis précise que «la compétence enseignante réside, à proprement parler, dans une utilisation intégrée de cette pluralité de savoirs culturels, disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques» (p. 25). La compétence culturelle témoigne, d'une part, «d'une ouverture aux divers domaines du savoir et d'une appropriation la plus riche possible de l'héritage culturel national et universel et, d'autre part, d'une capacité de distanciation et de critique à l'égard de toute production culturelle» (p. 24). La culture est ici ouverture, appropriation d'un héritage, capacité de distanciation et compétence critique. Nous touchons ici la troisième source de notre questionnement : la culture.

Quel est le rôle et le sens de la pratique du maître dans un monde sans cesse bousculé par la volonté du changement et qui fait de cette volonté la valeur suprême et l'essence même de son devenir? Dans ce contexte, «l'éducation est de moins en moins capable aujourd'hui de trouver une assise et une légitimation d'ordre culturel parce que la culture est «sortie de ses gonds» et se trouve privée des amarres de la tradition et de la boussole du principe d'autorité» (Forquin, p. 17). Quels sont les assises et les fondements du maître quand la culture qu'il habite et qui l'habite ne se présente plus comme un tout cohérent cristallisé aisément transmissible? Quant l'imprécision des contours culturels se substitue à la clarté des grands axes, quand on ne sait plus très bien la valeur des choses dans un monde de transmutation accélérée, l'incertitude sourd au coeur même de ce que nous croyons devoir transmettre. Pour parler grec, la païdéia a perdu sa belle consistance, sa substance et ses piliers; la puissante cohérence d'hier n'est plus, il nous faut la réinventer : quoi transmettre, pourquoi et comment? Qu'advient-il de la tâche du maître devant l'inconsistance pléthorique de cette culture qu'il habite?

Pour Joffre Dumazedier (1972) «beaucoup plus vite qu'auparavant, la vérité se change en préjugé, l'efficacité en routine, la beauté en poncif et l'éthique en dogmatique. Cela laisse un doute croissant sur la pertinence de la culture héritée des siècles passés et

transmise par l'école ou l'université» (p. 36). Hannah Arendt (1972) répercute de semblables échos dans La crise de la culture : nous vivons un monde qui n'est plus structuré par l'autorité et la tradition. Pareillement, Fernand Dumont (1971) évoque ces particularités : «La culture ne s'offre évidemment plus comme un ensemble cohérent dont on pourrait reconnaître nettement les axes et les principes d'organisation. C'est même là sa caractéristique la plus nette» (p. 53).

Qu'est-ce alors qu'un pédagogue cultivé? Qu'a-t-il à offrir dans un contexte culturel éclaté? Quel est son rapport à la culture, à la tradition, à l'éducation? Quel est le sens de sa pratique culturelle? Autant de questions qui interpellent à nouveau la réflexion; on ne peut ni l'esquiver, ni s'en remettre à la seule raison technico-scientifique, ni refuser aux générations à venir l'impératif culturel de l'éducation comme appropriation / création du sens de son rapport au monde, aux autres et à la vie.

À la lumière de la présentation de ce triple questionnement, il est maintenant possible de formuler clairement l'objectif premier de notre recherche : examiner en quel(s) sens il faut entendre la définition de l'éducateur comme pédagogue cultivé dans le contexte de rupture avec la tradition comme héritage du passé et le cadre général d'un Québec traversé par la crise des savoirs et des valeurs depuis le mouvement de la Révolution tranquille. En d'autres mots, si l'aujourd'hui du maître en est un d'effondrement, pour reprendre ici les termes de Dumont, qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé? Suivant cet objectif et les limites qu'impose notre recherche, ni l'enseignant comme pédagogue spécialisé, maître de sa discipline, maître de didactique et de psychopédagogie, ni le profil de sa formation universitaire, les structures, les contenus, les aménagements des stages et des programmes ou les moyens à mettre en oeuvre pour le former ne feront l'objet d'une investigation.

1.3 Importance de la recherche

Plusieurs raisons militent en faveur d'une réflexion sur cette question du maître comme pédagogue cultivé. La première a trait à la nature même du projet éducatif. Aucune éducation, si la liberté et l'autonomie sont au nombre de ses principes constitutifs, ne peut faire l'épargne de l'impératif de culture, fût-elle problématique dans sa pertinence et sa consistance. Prétendre «libérer l'enfant de tout assujettissement à un ordre humain de savoirs, de symboles et de valeurs antérieur et extérieur à lui, ne pourrait conduire qu'à des conséquences dérisoires ou dévastatrices» (Forquin, p. 20). C'est dire que le maître ne peut s'en remettre à la seule pédagogie instrumentaliste et bâtir son projet éducatif sur la négation de l'impératif de culture. Cette question du rapport du pédagogue à la culture dans l'acte éducatif nous semble d'autant plus incontournable qu'«il n'existe plus un stock culturel unanime, un ensemble délimité de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant dont il puisse se sentir responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession» (Dumont, p. 53).

La seconde raison et, il nous semble, la plus évidente, tient à l'actualité même du sujet. La profession enseignante suscite une abondante littérature : quotidiens, articles de revues spécialisées et non-spécialisées, colloques, conférences, études, livres et essais. On l'analyse, l'examine, l'évalue, la suppute sous tous les angles. Est-il besoin de rappeler que le Conseil supérieur de l'éducation en a fait le thème de son rapport annuel de 1990 - 1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Selon les membres du conseil, le temps est propice à un «renouvellement du contrat social» entre le corps enseignant et la société. Pour le bénéfice de notre travail, reprenons brièvement la lecture clairvoyante et fort à propos que le Conseil fait de la situation.

Cette réflexion est d'abord exigée par le courant de fond de la recherche de la qualité qui traverse les divers registres de l'activité économique, politique et sociale. L'éducation n'échappe pas à ce mouvement d'ensemble et ce, au moment même où le

taux d'abandon scolaire atteint un seuil critique et intolérable. Ensuite, la conjoncture sociale présente des indices marqués d'un changement profond : vieillissement de la profession, entrée massive de jeunes enseignants, accentuation de l'impératif de la scolarisation dans une économie mondiale hautement compétitive et technologique, modification marquée du rôle de l'État. Enfin, le contexte scolaire fait face à de nouveaux défis. «Les attentes sociales à l'égard du système d'éducation se sont multipliées et diversifiées au moment même où, paradoxalement, l'éducation n'apparaissait plus comme une priorité collective aussi grande que par le passé.» (C.S.E., p. 16). Bref, élévation des attentes et des pressions, démocratisation et diversification dans un contexte de diminution des ressources consenties par la société.

Ce court rappel nous donne à penser que les conditions sont réunies pour réfléchir en profondeur sur la profession enseignante sous l'angle que nous allons privilégier : l'acte d'enseigner entendu comme pratique culturelle située et enracinée. «Le problème que pose la formation des maîtres n'est donc pas uniquement pédagogique, psychologique ou technique, il est aussi, et plus profondément, social, culturel et politique» (Ponton et Roux, 1970).

La présente étude a essentiellement une portée théorique et s'inscrit dans le cadre d'une réflexion en profondeur sur la compétence culturelle de l'enseignant. Malgré cette orientation, il n'est pas impossible que la représentation du pédagogue cultivé qu'elle contribue à construire porte ses effets jusqu'à reconsidérer les orientations philosophiques et pratiques de la formation des maîtres de demain. En cela, – et dans le cadre d'une autre recherche – elle pourrait éventuellement comporter des incidences concrètes sur le profil de sa formation et les enjeux de sa pratique.

1.4 Questions de recherche

L'étude historico-philosophique de l'éducation montre que les transformations des rapports du triptyque homme / nature / société entraînent des modifications de la notion de pédagogue cultivé. Ainsi, le cosmocentrisme grec n'élabore-t-il pas la même représentation du pédagogue cultivé que le théocentrisme judéo-chrétien, lui-même fort différent de l'orientation anthropologique de la Renaissance. Et qu'en est-il de cette notion du pédagogue cultivé à notre époque, qualifiée par le philosophe Jean-François Lyotard de «postmoderne» dans sa culture, et, en particulier, dans le cadre d'un Québec en rupture avec la tradition et traversé par la crise des savoirs et des valeurs? Que nous faut-il entendre par le terme de culture quand il s'agit de former des pédagogues cultivés? C'est pourquoi la présente recherche tente d'apporter un éclairage sur ce qui constitue la principale question de son investigation :

Qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé dans un contexte de rupture avec la tradition comme héritage du passé et le cadre général d'un Québec traversé par la crise des valeurs et des savoirs?

CHAPITRE II

À propos des sources

Le lecteur sera peut-être surpris par le titre qui annonce le contenu de ce chapitre. Nulle fantaisie ne préside pourtant à son élaboration. À ce stade de la recherche, plusieurs auteurs recommandent la présentation d'un cadre conceptuel ou encore d'un plan théorique, à tout le moins, la présentation d'un cadre de référence si l'on reprend pour notre compte les termes et les distinctions que Ouellet s'applique à clarifier dans son ouvrage Processus de recherche (1991). Pour le bénéfice de notre propos, reprenons d'abord brièvement la discussion qu'il présente sur ces trois concepts. Pour Ouellet :

Le cadre de référence s'applique surtout aux études d'exploration et aux études descriptives. Il précise les types d'observations à faire et la nature des données à recueillir. Il définit quelles sont, parmi l'ensemble des variables, celles qui semblent influencer le phénomène étudié, celles qui furent l'objet d'observations suivies. (...) Nous pouvons dire que le cadre de référence constitue un genre de système que le chercheur définit pour sa recherche (p. 110).

Pour sa part, le plan théorique précise davantage l'ensemble des relations des variables à l'étude.

Le plan théorique suppose un apport théorique plus important. En plus de définir les variables à étudier, il précise les relations qui existent entre elles et hiérarchise leur influence sur l'ensemble du phénomène à l'étude. Ainsi, le plan théorique distingue, relativement à leur influence sur le phénomène étudié, les facteurs dominants de ceux qui sont de moindre importance ou qui découlent des premiers (p. 110).

Quant au cadre conceptuel, il renvoie «au plan théorique d'une théorie déjà existante». Il (...) définit, lui aussi, les variables à étudier, précise les relations qui existent entre elles, détermine la valeur de l'influence qu'elles exercent sur le phénomène étudié» (p. 111). Il s'applique davantage «aux recherches de vérification». Le cadre conceptuel, le plan théorique et le cadre de référence nécessitent une recension exhaustive et systématique des écrits. Elle «consiste à faire l'état de la question grâce à l'établissement des fondements théoriques des problèmes résolus ou à résoudre, des méthodes employées avec ou sans succès, des instruments de mesure utilisés avec plus ou moins de chance» (Ouellet, p. 96). Fort de ces clarifications, l'exposé à venir espère faire la lumière sur la démarche et les raisons qui justifient, pour ce type particulier de recherche, le choix de l'intitulé de ce chapitre.

Nulle trace dans cette section d'une revue de littérature ou d'une recension des écrits au sens classique du terme. Nulle trace également d'un plan théorique ou d'un cadre conceptuel suivant les acceptions de Ouellet. Tout au plus, le lecteur trouvera-t-il les principaux courants de pensée qui ont nourri le discours sur le sujet et une revue des principaux auteurs qui ont inspiré, alimenté, appuyé notre réflexion. Examinons de plus près cette démarche à la fois simple et complexe.

À l'origine, nous étions porté par un vague désir d'approfondir le thème des interrelations entre l'école et la culture. Lire en filigrane que nous réfléchissions sur la question suivante : l'école est-elle véritablement un lieu de culture? Cette première

interrogation aiguillonna notre recherche sur la question de la formation fondamentale et, plus spécifiquement, la question des contenus culturels enseignés.

Or, transmettre des contenus culturels, de la culture, suppose un personnel enseignant cultivé. Quelle lapalissade! C'est d'ailleurs ce que ne cesse de répéter, sur tous les toits et tous les tons, les multiples avis du Conseil supérieur de l'éducation depuis la parution du Rapport de la commission Parent. De partout, on adjure les institutions responsables de la formation des maîtres de développer des pédagogues cultivés et spécialisés – maître d'une discipline et maître de didactique et de psychopédagogie. Il ne nous en fallait guère davantage pour concentrer nos efforts à l'éclaircissement de cette notion de pédagogue cultivé dans un contexte où, à l'évidence, la culture, l'éducation et nos sociétés sont en crise. Pour l'heure, voilà qui est simple. Toutefois, le tout se complique quand il s'agit d'identifier, de circonscrire un corpus de documents, d'études ou d'écrits traitant spécifiquement de cette notion de pédagogue cultivé dans le cadre d'une crise des valeurs et des savoirs. À la limite, tout peut être susceptible de nourrir une pareille réflexion. C'est dire que l'exploration du sujet s'est avérée longue et malaisée. Au moment de soumettre cette recherche à l'attention du lecteur, elle demeure forcément partielle et fragmentaire. Mais cet inachèvement même n'ouvre-t-il pas d'autres fenêtres?

Depuis un certain nombre d'années, des chercheurs au Québec s'intéressent à ce qu'il est ici convenu d'appeler «les savoirs des enseignants» (Gauthier, Mellouki, Tardif, 1993; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991; Mellouki, 1989, 1990) et, en particulier, le savoir culturel des enseignants (Dumont 1971; Angenot, 1993; Brunet, Morin, 1990, 1992)¹. Du savoir culturel, Gauthier devait dire : «Cette zone de savoir est plus complexe parce que les définitions de la culture abondent. (...) Dans cette perspective, ce savoir peut être éminemment vaste et variable selon les milieux» (1993, p. 202). En gros, au Québec, deux

¹ Pour faire un tour d'horizon rapide et concis de la réflexion actuelle sur le savoir enseignant, nous recommandons la lecture de l'excellent article de M'hamed Mellouki (1993) : «Rhétorique universitaire et savoir enseignant».

grandes conceptions traversent le champ de la réflexion sur la question du pédagogue cultivé. La première tendance, représentée surtout par Morin et Brunet, développe une orientation de type fondamentaliste de la culture. Pour eux, l'essentiel de la formation et de la culture du pédagogue repose sur l'héritage de l'Antiquité gréco-latine, foyer et berceau de notre civilisation. La seconde tendance, de «type trajectoire» selon les termes de Pierre Angenot, construit par l'argumentation une représentation du pédagogue cultivé. La métaphore de l'alpiniste «affairé à gravir les pentes» illustre fort bien la conception de cette orientation.

Chez nos voisins du Sud, plusieurs recherches visent à fonder l'agir et l'identité professionnelle de l'enseignant sur la base de savoirs pédagogiques qui faciliteraient l'apprentissage chez l'élève (Gage, 1978, 1984; O'Neill, 1988; Shön, 1983; Shulmann, 1987; Holmes group, 1986; Porter et Brophy, 1988). Mais à notre humble connaissance, ces recherches laissent dans l'ombre l'importance et la question de la culture du pédagogue en milieu scolaire. Cet aspect est plutôt traité en termes de «cultural background» ou de culture prise dans le sens descriptif ou sociologique du terme. Dans un chapitre subséquent nous reviendrons sur cette conception de la culture.

D'autres ouvrages, plus généraux et moins spécialisés (Bloom, 1987; Bélanger et Balthazar 1987; Roy, 1991; Guth, 1981; De Romilly, 1984; etc.) abordent la question de la culture générale et s'inquiètent de son déclin progressif à tous les paliers du système scolaire. Chez Bloom, par exemple, la question du pédagogue cultivé n'est pas comme telle abordée; c'est en filigrane qu'il faut savoir la lire, comme en contrepoint de ce qui demeure la préoccupation centrale de l'ouvrage : le déclin de la culture générale. Même constat également en Europe où des auteurs comme Finkelkraut (1987) s'insurgent contre «la défaite de la pensée» ou contre les effets de la «déculturation de l'Occident» (Lussato, Messadié, 1986). Quant à Michel Serres, il apporte une contribution non-négligeable, novatrice et originale à la réflexion. Notre représentation du pédagogue cultivé témoigne d'ailleurs de notre dette envers l'auteur du livre Le Tiers-Instruit (1991).

Tous ces auteurs, est-il besoin de le dire, ont alimenté sans cesse notre réflexion sur le thème de la culture.

Nous pourrions citer bien d'autres auteurs et allonger la liste par une énumération sans fin. Cela ne nous mènerait guère plus loin; même que le fastidieux a pour effet d'endormir. Évidemment, limite oblige, nous avons retenu un certain nombre d'auteurs et de concepts de toutes ces lectures critiques. L'arrangement qui en résulte pourra peut-être surprendre le lecteur; nous espérons seulement que l'effet de composition qui en émane lui semblera recevable, articulé, cohérent et prometteur. Le choix des auteurs et des concepts est guidé par plusieurs facteurs : le poids, la qualité ou l'autorité de l'auteur sur le sujet pour lequel nous le sollicitons, l'apport novateur de ses vues et perspectives, sa connivence connue et reconnue avec le monde de l'éducation, le potentiel de développement d'un concept qu'il suggère et, il faut le dire, l'affinité d'esprit que nous éprouvons. Sans conteste, d'autres auteurs auraient pu être retenus, d'autres concepts également. Selon nous, cela n'enlève rien à notre démarche, ni ne l'infirmes. Ceci montre plutôt la richesse du sujet et laisse entrevoir de passionnants débats en perspective.

Ainsi, dans l'ornière d'aucune théorie constituée dont elle retiendrait les concepts ou le plan théorique, ni descriptive, ni empirique ou expérimentale, le lecteur peut maintenant mieux comprendre, à la lumière de nos brèves remarques, la nature de notre réflexion et le choix inusité du titre qui ouvre le présent chapitre.

2.1 Sur le terme de culture

Terme complexe et difficile s'il en est un; terme - carrefour qui invite à beaucoup de prudence. Une revue de la littérature consacrée à ce terme en rapport avec l'enseignement est superfétatoire. Il importait de choisir des auteurs qui fournissaient une vue globale et générale du terme tout en permettant, pour «l'analyse conceptuelle», de discerner précisément les acceptions les plus intéressantes dans le cadre d'une recherche d'orientation éducative – par exemple l'acception normative et l'acception sociologique

du terme. Les auteurs retenus sont : Carmel Camilleri (1985, 1988) pour sa grande compétence en matière d'anthropologie culturelle et d'éducation; Gustave-Nicolas Fischer (1990) parce qu'il brosse de manière rapide et concise les grandes conceptions de la notion de culture (humaniste, anthropologique, psychanalytique et sociologique); Messadié et Lussato (1986) pour l'originalité, le ton, le retentissement de leur ouvrage, la clarté de leurs propos et, surtout, l'idée que la culture mène à la complexification; Dumont (1968, 1987) parce qu'il est tout simplement incontournable dès que l'on s'interroge sur la culture (culture première / culture seconde); Finkelkraut (1987) pour la hardiesse de sa pensée et sa critique pénétrante de la culture moderne; enfin, Forquin (1989, 1991) pour son admirable travail sur le thème de l'école et la culture et sa conscience aigüe du problème de la transmission culturelle dans un monde en transformation accélérée. Le lecteur trouvera l'essentiel de ces auteurs à la section 4.2 du chapitre IV, section d'ailleurs étroitement solidaire de la précédente de teneur historique. Téléphore Gagnon (1991), Arendt (1972) et Hell (1981) sont les auteurs retenus pour cette section. Le premier pour son tableau rapide de la notion de culture à travers l'histoire; la seconde pour sa profondeur de vue, la richesse de son propos et l'ampleur de sa culture; le troisième pour sa passionnante histoire de l'idée de culture à travers les âges, les courants idéologiques et les mouvements d'idées.

Suite à cet éclairage, le terme est confronté à celui de l'éducation dans la section subséquente. C'est dans Forquin et Arendt que nous avons trouvé les appuis nécessaires à notre propos. Le développement de cette partie met d'abord en lumière une conception «patrimoniale» du terme de culture et nous amène, à un second niveau, à considérer la problématique des rapports entre l'école et la culture et, par extension, celle du pédagogue cultivé sous l'angle privilégié de la crise culturelle de notre époque. Cette crise fait d'ailleurs l'objet d'un examen approfondi à la section 4.4 de ce chapitre. Encore une fois, la littérature sur ce point abonde et il est impossible de reprendre le tout dans le cadre de ce travail. La crise de la raison est abordée principalement à travers les ouvrages de Jolibert (1987) et de Morin (1986). On doit au premier un remarquable livre sur la

raison éducative à travers l'histoire et, à l'autre, une inqualifiable odyssée dans l'univers infini de la connaissance et de la pensée.

Bloom (1987), Taylor (1992), Lyotard (1979, 1988) et Lipovetsky (1983, 1992) nous semblaient les meilleurs auteurs pour discuter et comprendre la nature de la crise morale de notre temps. Nous rappelons au lecteur qu'il ne s'agit pas de tout lire et de tout reprendre, mais simplement de choisir judicieusement les auteurs et de s'interroger sur la pertinence de recourir à leurs réflexions et leurs propos pour soutenir et nourrir notre propre méditation. Car c'est bien de cela dont il s'agit : une méditation, c'est-à-dire une lente réflexion qui n'a pas véritablement d'origine au sens strict du terme ni de fin achevée. Plus avant encore, une imprévisible réflexion qui oscille entre l'intuition vive et l'argumentation raisonnée; une réflexion qui marque peu à peu, au fur et à mesure, ses repères et ses empreintes. Méditer, c'est aussi attendre, laisser venir «d'imprévisibles éclosions» et se laisser porter par les complicités.

Le thème de la mort de l'homme nécessiterait à lui seul tout un chapitre – voire un ouvrage complet – tant se trouve riche la terre dans laquelle il plonge ses racines. En peu de mots, et avec l'aide de Foucault, nous croyons avoir rendu compte de l'éclatement du langage où l'homme cherche en vain à recomposer l'unité perdue de son âme.

Enfin, toutes ces lectures, ces patientes analyses, ces fréquentations assidues, pour tout dire, tout ce travail rejaillit sur notre représentation du pédagogue cultivé que nous avons tenté de construire en évitant deux écueils : s'enfermer dans «un passé sans présent» ou «un présent sans passé» (Gauthier, 1990, p. 44).

2.2 Sur le maître de métamorphose

S'inspirant de la réflexion philosophique contemporaine sur les thèmes du discours (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958; Perelman, 1952, 1970, 1977; Grize, 1982; Reboul, 1975, 1980, 1984; Vignaux 1976, 1979, 1988), de l'habiter (Heidegger, 1954; Lefebvre,

1970; Dumont, 1968, 1987), et de la métamorphose (Nietzsche; Lerbet, 1990; Deleuze, 1968, 1969; Serres, 1991), Pierre Angenot, dans une étude présentée à l'ACFAS en mai 1991 sur la formation fondamentale des enseignants, et développée actuellement dans le cadre des travaux du CIRADE (UQAM), nous conviait à réfléchir sur le thème du pédagogue cultivé comme «maître de métamorphose, maître de discours et maître d'habiter». Dans le cadre restreint de ce mémoire, nous avons convenu de réfléchir plus précisément sur le thème du pédagogue cultivé comme «maître de métamorphose», réservant l'étude des autres thèmes à des travaux ultérieurs.

Le traitement formel de la matière de ce chapitre est puisé dans l'oeuvre du compositeur français Henri Dutilleux, Métaboles pour orchestre (1965). L'intérêt étant de lier le fond à la forme, l'idée de métamorphose a fait l'objet d'une progressive transformation tout au long du chapitre : mètis, complexité, «inservitude volontaire», kairos, métaphore et mètis en constituent les concepts piliers et les métamorphoses successives. Et nous croyons que le construit qui en résulte, du moins nous l'espérons, donne à penser.

La réhabilitation de la mètis en pédagogie à travers la réflexion de Gauthier (1990, 1993) est la bougie d'allumage de notre intérêt pour le thème de la métamorphose en éducation. D'abord inspirée par cet auteur, notre réflexion s'est ensuite alimentée à diverses sources pour connaître davantage cette figure de la mythologie grecque – à travers Hésiode ou Eschyle –, et cette forme particulière d'intelligence désignée par le même nom (Vernant et Detienne, 1974; Rops, 1970; Aimond, 1939; Pascal – l'esprit de géométrie et l'esprit de justesse –, enfin Claudel par la voix de Vovard, 1951). Toute cette entreprise de restauration d'une catégorie de la pensée – la mètis – en pédagogie repose sur le constat que l'enseignant, en situation réelle de classe, recourt maintes fois à la mètis pour «gagner la joute de l'apprentissage». C'est que la classe, comme organisation matérielle et physique, comme lieu d'apprentissage et comme univers socio-symbolique, est le théâtre même de la complexité. Par le biais de Morin (1977, 1990), de Lerbet (1990), du Conseil supérieur de l'éducation (1991), de Perrenoud (1983) et de Calderhead

(1987), nous avons tenté de montrer les multiples aspects qui composent l'acte même d'enseigner. L'enseignant s'appuie sans cesse sur sa capacité de juger, de réfléchir et de délibérer rapidement en situation concrète d'enseignement. Or, dans une classe réelle et ordinaire, juger suppose toujours la rencontre de l'autre, son consentement et son assentiment pour mener à bien l'épreuve de l'apprentissage. Ce qui faisait dire à Gauthier, s'inspirant de Kant, que l'enseignant juge comme un artiste.

D'une métamorphose à l'autre, nous avons abordé le thème de «l'inservitude volontaire» à travers les écrits de Foucault (1966, 1978). Le pédagogue cultivé comme «maître de métamorphose» pratique «l'inservitude volontaire», c'est-à-dire l'art de ne pas être tout à fait gouverné comme ceci ou comme cela, ou l'art de la distanciation critique, aussi bien dire, l'art de se dérober à l'emprise idéologique toujours prête à lui imposer sa loi. Au loin, nous entendons les appels de Nietzsche, de Lyotard et de Deleuze tels qu'ils se répercutent à travers l'ouvrage de Gauthier sur l'éducation et la postmodernité (1988).

Par la suite, à l'aide des travaux de Perelman (1977) et de Ricoeur (1984) sur la métaphore et l'analogie, nous tentons de débusquer le jeu subtil des uns et des autres qui consiste à loger l'identité professionnelle du maître sous l'égide rassurante d'une seule et unique métaphore. Au jeu adroit de «mise en boîte», à la métaphore unique qui se donne pour seule à l'exclusion de toutes les autres, nous préférons la voie de la métamorphose ou l'art d'une mètis en action. À son répertoire riche en figures pédagogiques diverses, elle ajoute l'art de saisir l'occasion en mobilisant la plus appropriée (Angenot, 1993). Et c'est là, à cet instant précis, que se nouent la mètis et le kairos (Guillamaud, 1988).

Enfin, le thème du mètis ferme la dernière partie de ce chapitre. C'est à travers l'oeuvre de Serres (1991), les réflexions du Collège de France (1985) et, à un moindre niveau, les écrits d'Hannoun (1987) et les propos de Gervais (1990) que nous avons puisé l'essentiel de notre réflexion. Dans l'esprit de Serres, le mètis occupe une tierce place qui correspond à un idéal d'instruction. C'est le «Tiers-Instruit» qu'il faut éduquer s'emploie-

t-il à dire : un homme que le problème du mal tourmente, un homme que suscitent toutes les formes de la culture humaine, un être de métamorphoses.

En conclusion, ce chapitre n'aura peut-être pas convaincu le lecteur. Nous lui demandons de retenir son jugement et de suivre plus avant le déroulement de notre argumentation. Pour l'aider, une seule consigne suffira. Ce texte ne fait pas le point; il ne fait que pointer du doigt un horizon. «Tant pis pour ceux qui regardent le doigt».²

² Citation complète : «Un doigt pointe vers la lune, tant pis pour ceux qui regardent le doigt.» (Proverbe bouddhique).

CHAPITRE III

De la méthode

Une argumentation n'est jamais capable de procurer l'évidence, et il n'est pas question d'argumenter contre ce qui est évident. Celui qui fait état de l'évidence est sûr de ce qu'elle s'imposera avec la même évidence à tous ses interlocuteurs; l'argumentation ne peut intervenir que si l'évidence est contestée (Perelman, 1977, p. 20).

Le moment est venu d'explicitier notre méthode. Pour d'aucuns, ce qui suit sera peut-être un pavé dans la mare de l'orthodoxie méthodologique. D'entrée de jeu, précisons que nous nous trouvons dans la fâcheuse position de ne pas disposer d'une méthode précise et détaillée pour ce type particulier de recherche. Aussi bien prévenir tout de suite le lecteur qu'il sera possiblement ébranlé par l'hétérodoxie de notre démarche. C'est qu'en matière de minutie scientifique, le non-conformisme a pour effet de troubler, d'importuner. Un bref instant, il éprouvera ce qui a été notre lot pendant toute la rédaction de ce chapitre : l'inquiétude et l'affolement en l'absence d'une méthode de recherche dont le détail reste à inventer. Dans le vide, l'esprit voisine parfois la démence et s'il faut entendre par démence l'égarement, la folie, l'aberration, en revanche nous pouvons assurer le lecteur de ce que Polonius disait à propos d'Hamlet au plus creux de sa douleur : «Bien que ce soit de la démence, celle-ci cependant tient d'une

méthode».¹ Sous un désordre apparent, notre recherche n'en relève pas moins de la précision et de la rigueur, bien que d'une rigueur différente de celle qui relève d'une recherche quantitative.

Selon l'idée que l'on se fait habituellement de la méthode – «la méthode concerne les procédés utilisés pour résoudre le problème» (Ouellet, 1991, p. 136) –, elle semble être à l'antipode d'une démarche que l'aventure a parfois mené à l'errance sur des routes de traverse ou des chemins inconnus.

L'errance aussi fait partie de la quête du vrai. Et la vérité bivouaque parfois par-delà les limites reconnues. Que personne ne nous en veuille d'avoir voulu regarder de l'autre côté de la frontière. C'est peut-être que la transgression est la seule patrie de l'homme (Habachi, 1986, p. 12).

Donc, rien dans ce texte qui s'apparente à la méthode expérimentale ou quasi-expérimentale, à une démonstration conduite à partir d'expérimentations pour vérifier l'effet d'une variable sur une autre; rien non plus qui s'apparente à l'ensemble des procédés dont parlait Ouellet dans son ouvrage et qui, d'étape en étape, mènerait rigoureusement à la résolution du problème, enfin, rien qui se rapproche d'une méthode qu'il suffirait de déployer pour lever le voile masquant la vérité. À vrai dire, comme le pensait Nietzsche, la méthode est apparue à la fin du processus; elle est dans ce cas régressive en ce qu'elle remonte du terme momentané de la recherche à son impulsion première pour en saisir la logique. La méthode, ici, c'est une trame dont on chercherait à retrouver le fil. Recherche philosophique, essentiellement théorique et spéculative, au fur et à mesure de la démarche, nous avons maintes fois frôlé le vertige d'une pensée sans fin, senti le trouble quand l'horizon se déroba. Mais quel est donc le fil méthodologique

¹ «Though this be madness, yet there is method in it» (Shulman, 1988, p. 3). Cet article de Shulman comme celui de Scriven plus loin sont tirés de l'ouvrage édité par Richard M. Jeager, Complementary Methods For Research in Education. Ils ont été traduits par le professeur Mariel Leclerc. De là proviennent les traductions que nous utilisons.

de cette recherche qui, rétrospectivement, lui donne sa cohérence, sa vigueur et sa rigueur?

3.1 Quelques repères

Un fil disions-nous? Plutôt des fils qui se lient, pour l'un, à «l'analyse conceptuelle (Conceptual analysis)», pour l'autre, à la littérature, pour un troisième, à la rhétorique ou l'argumentation, enfin, un dernier à l'horizon herméneutique. Voyons d'abord «l'analyse conceptuelle» telle que nous la présente Michael Scriven dans un article intitulé : *Philosophical Inquiry Methods in Education* (Méthodes d'investigation philosophique en éducation). Mettant lui-même à profit cette méthode, il s'applique à la dissocier de la définition opératoire pour laquelle «un concept est égal au résultat d'une mesure»² et la doctrine de «l'arbitraire linguistique (linguistic arbitrariness)» suivant laquelle la définition d'un terme est le résultat d'une simple convention dans des domaines où l'observation empirique ne peut s'exercer. Chose intéressante, Scriven rapproche «l'analyse conceptuelle» ou philosophique du modèle juridique où bon nombre d'arguments s'appuient sur des métaphores, des comparaisons, des analogies et sur ce qu'il appelle «la méthode des exemples et des contrastes».³ Elle consiste, pour l'essentiel, «à essayer de clarifier une notion en donnant des exemples paradigmatiques; des exemples qui illustrent le sens principal, l'usage le plus typique du terme, et des exemples qui illustrent ce qu'ils n'est pas, et quand il ne devrait pas être employé».⁴ Le recours à «l'analyse conceptuelle» est particulièrement évident dans le chapitre IV de la présente recherche. Le terme de

² «The kind of definition which equates a concept with the results of certain measurements» (Scriven, 1988, p. 136).

³ «Methods of example and contrasts» (Scriven, p. 144).

⁴ «That is, you should try to clarify a notion by giving paradigmatic examples; examples which illustrate the cope meaning, the most typical use of the term, and examples which illustrate what it is not, when it should not be applied» (Scriven, p. 145).

culture fait l'objet d'une investigation systématique sans laquelle la notion même de pédagogue cultivé demeurerait nébuleuse.

Ensuite, la méthode liée à la littérature. Encore une fois, le lecteur sera peut-être surpris. Expliquons-nous brièvement. Dans un essai retentissant paru récemment sous le titre énigmatique de La génération lyrique (1992), François Ricard, de l'Université McGill où il enseigne la littérature française, s'exprimait en ces termes :

Ma méthode, en somme, si on me forçait à la définir, je dirais que c'est celle, tout simplement, de la littérature. Mes sources, les références auxquelles j'attache le plus de prix, ma manière de réfléchir, le type de connaissance que je recherche ici, tout cela appartient pour moi à l'espace de la littérature, c'est-à-dire à des sentiments et des pensées indissociables de l'écriture, qui naissent dans et par l'écriture et trouvent à travers elle leur seul accomplissement véritable (p. 10).

Tout cela ne vise pas à camper notre recherche dans le domaine de la littérature ou dans les écrits d'inspiration et de visée esthétique, encore que l'émotion, comme le recommandait déjà Cicéron (De Inventione), ne soit pas étrangère à notre discours. Nous voulons plutôt souligner l'importance de l'écriture dans une telle recherche et réitérer – à la suite de Ricard – qu'il n'est pas faux de dire qu'une part de la méthode vient de ce qui se trouve et s'invente par et à travers l'écriture. Le fond est à ce point lié à la manière, qu'il est permis de dire, sans risquer la moquerie, que l'écriture et la pensée forment une sorte d'unité indissoluble, se co-pénètrent et se fécondent mutuellement. Encore embryonnaire, notre réflexion ne nous permet guère de développer davantage sur ce type particulier d'écriture en éducation. Nous avons quand même tenu à indiquer une parenté possible entre l'écriture qui relève de la littérature et l'écriture dans le type de recherche qui est la nôtre. Cette affinité que nous ressentons nous amène à dire au lecteur qu'il trouvera la trace de nos intuitions les plus vives et de nos résonances les plus secrètes dans ce texte. C'est que le chercheur qui écrit, dans le cas présent, est partie prenante de

toute l'entreprise. Il est à la fois l'observateur et l'observé, à l'extérieur et à l'intérieur d'un cercle aux contours amovibles, au pourtour et à l'intérieur d'un cercle qui se déplace. Ricard écrit un passage éloquent à ce sujet :

Car l'essai, car la littérature s'applique toujours à des objets et à des situations dans lesquels l'observateur est lui-même compris et compromis. Hésitant, oscillant sans cesse entre le nous et le ils, il a beau de s'efforcer de prendre ses distances, il a beau chercher la neutralité, jamais il ne sait s'il y est parvenu ou s'il n'est pas au contraire en train de dériver, de délirer (p. 11).

Ricard devait également dire de sa méthode qu'elle était éclectique. «Elle emprunte des concepts et des données à l'histoire, à la démographie, à la sociologie, à la psychologie, à la philosophie politique, à l'anthropologie» (p. 10). Notre méthode est également éclectique car elle emprunte des concepts et des idées à la pédagogie, à la mythologie, à l'histoire, à la philosophie, à la musique et la littérature. De ce glanage, nous tirons un faisceau de concepts, et de celui-ci un agencement, une composition, une «petite machine à penser» disait Gauthier s'inspirant de Deleuze. Machine : «rencontre de voisinage entre éléments hétérogènes indépendants.» Et parlant de l'agencement, Deleuze s'expliquait :

C'est une multiplicité qui comporte beaucoup de termes hétérogènes, et qui établit des liaisons, des relations entre eux, à travers des âges, des sexes, des règnes – des natures différentes. Aussi la seule unité de l'agencement est de co-fonctionnement : c'est une symbiose, une «sympathie». Ce qui est important, ce ne sont jamais les filiations, mais les alliances et les alliages; ce ne sont pas les hérédités, les descendances, mais les contagions, les épidémies, le vent (Deleuze, G. et Parnet, C., 1977, p. 32).

Agencement, arrangement, montage, construction ouverte : nous espérons avoir produit sur le lecteur un effet de vraisemblance par la rhétorique et l'impression d'une pensée à venir plus qu'une pensée arrivée. À propos de cette construction, de cet «espace conceptuel», Gauthier soulignait clairement :

Il n'a donc pas de prétention de vérité, mais uniquement de vraisemblance. Au fond, c'est une sorte de roman dont il s'agit, roman qui s'apparente à ce que fait Robbe-Grillet à propos de La belle captive, construit à partir d'images de Magritte. Ce n'est pas une idée qui a précédé son histoire, ce sont les dessins de Magritte qui, placés ça et là, l'ont générée. Robbe-Grillet a créé un texte avec toutes sortes de dessins sans liens apparents les uns avec les autres (p. 26).

Cette méthode qui consiste à créer un effet de vraisemblance par l'usage de la rhétorique, Gauthier l'appelle du nom de «méthode au second degré» (1988, p. 26). Suivant la mise en garde de Perelman, «il ne s'agit pas de confondre cette vraisemblance avec une probabilité calculable (1977, p. 16). Au contraire, le terme de vraisemblance se «rapproche plutôt du terme «raisonnable» que du terme «probable» (p. 16). Le lecteur l'aura peut-être deviné, une bonne part de notre méthode s'inspire des travaux de Chaïm Perelman sur la rhétorique comme théorie de l'argumentation. Cette méthode nous semble être tout indiquée pour un bon nombre de recherches en éducation. Ce dont il s'agit dans notre démarche ne relève pas d'une démonstration, mais d'une argumentation. Et l'on sait combien Perelman s'est appliqué à distinguer les deux espèces de raisonnements sur la base des travaux d'Aristote qui séparait, dans son Organon, les raisonnements analytiques des raisonnements dialectiques. Ceux-là sont menés dans un langage formel suivant des règles strictes à partir d'axiomes irrécusables, alors que ceux-ci – les raisonnements dialectiques – «présentent des arguments plus ou moins forts, plus ou moins convaincants» (Perelman, p. 16) afin de gagner l'assentiment de l'auditoire. Aussi, et c'est un point non négligeable, la démarche argumentative vise non seulement l'accord intellectuel, mais elle cherche également à susciter l'action de l'auditeur dans une

direction jugée souhaitable. C'est d'ailleurs ce qui lui confère tant d'importance dans des domaines où l'efficacité pratique est recherchée : l'activité politique, le droit, la morale et, bien sûr, l'éducation.

Notons, à ce propos, que l'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle. Elle vise, bien souvent, à inciter à l'action ou, du moins, à créer une disposition à l'action. (...) Celui qui argumente ne s'adresse pas à ce que l'on considère comme des facultés, telle la raison, les émotions, la volonté. L'orateur s'adresse à l'homme complet, mais, selon le cas, l'argumentation recherchera des effets différents et utilisera chaque fois des méthodes appropriées, tant à l'objet du discours qu'au type d'auditoire sur lequel on veut agir (Perelman, 1977, p. 27).

En conclusion sur cet aspect de notre méthode, le lecteur comprendra que notre rigueur et notre logique, pour tout dire, notre manière propre de présenter la réflexion, est toute rhétorique plutôt que liée à l'exactitude d'une démonstration de type mathématique. Au fond, nous pensons que tout ce qui ne relève pas du nombre, de la quantité, de la mesure ou du calcul – encore qu'il soit possible d'en retrouver la trace dans un discours de type argumentatif – transite obligatoirement, si on fait appel à la raison, par une approche argumentative.

Enfin, notre méthode s'inspire de l'herméneutique, entendue dans le sens large d'«une méthode de lecture des phénomènes humains» (Resweber, 1988, p. 14). Toute notre recherche s'enracine dans une démarche de compréhension. Lato sensu, comprendre c'est interpréter ou donner du sens là où le sens n'apparaissait pas. Pour l'essentiel, cette méthode consiste dans une tentative d'élucidation des intentions de l'auteur (individuel ou collectif) en rétablissant le réseau des enjeux et des pratiques socio-symboliques dans lequel il s'inscrit comme acteur. Comme horizon, Resweber disait de l'herméneutique ce qui suit :

Elle représente une dimension méthodologique cachée, caractéristique des sciences humaines. Quel que soit l'objet qu'elle envisage : pratiques sociales, travail, institution ou objets culturels, elle considère chacun d'entre eux comme un texte. Telle est la visée de l'herméneutique : les phénomènes humains qu'elle interprète sont des inscriptions, des écrits, des symptômes, qui s'offrent à la lecture, à l'analyse, au déchiffrement (p. 14).

En terminant, le grand philosophe Gadamer a beaucoup insisté sur «l'historicité de la compréhension». Resweber est particulièrement éclairant sur l'orientation de Gadamer. Nous laissons le lecteur sur ses paroles en espérant qu'elles susciteront sa faculté de compréhension. «D'un côté, il n'y a point de compréhension sans le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments. (...) D'un autre côté, il n'y a pas de compréhension sans le rapport à une tradition dont la compréhension est le principe» (p. 43).

CHAPITRE IV

École, culture et crise de la culture

L'histoire d'un concept n'est pas, en tout et pour tout celle de son affinement progressif, de sa rationalité, continuellement (sic) croissante, de son gradient d'abstraction, mais celle de ses divers champs de constitution et de validité, celle de ses règles successives d'usage, des milieux théoriques multiples où s'est poursuivie et achevée son élaboration (Foucault, 1969, p. 11).

Clarifier le(s) sens du terme de culture n'est pas une mince tâche, une sinécure. Terme polémique par excellence, Kroeber et Kluckhohn¹ (1952) ont dénombré pas moins de cent soixante définitions du terme entre les années 1871 et 1950 comme le rapporte Camilleri dans son ouvrage Anthropologie culturelle et éducation (1985). À chaque nouvelle cassure, à chaque nouvelle fracture dans le cours de l'histoire, le terme est sujet à controverses et fait l'objet d'une nouvelle lecture. Ils sont légion de nos jours ceux et celles qui se réclament de la culture; elle embrasse désormais toutes les sphères de l'activité humaine, de la plus haute à la plus triviale. Elle désigne tout aussi bien «la vie avec la pensée» que «la vie quotidienne» comme le souligne Finkelkraut (1987). Au fait, qu'est-ce que la culture? «Ornement de l'esprit» ou dimension constitutive de l'homme? Simple divertissement ou force et pérennité des grandes oeuvres de l'esprit? L'ensemble

¹ Kroeber, A.L. et Kluckhohn, C. Culture : A critical Review of Concepts and Definitions. New-York, Vintage Books, Random House, p. 291, originairement publié à Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1952.

des «manières sélectives de sentir, de penser et de réagir» comme le pensait Kluckhohn (1959), ou l'art, la science et la technique? Le privilège de quelques-uns ou le propre de tous? Autant de questions difficiles qui interpellent l'esprit et la réflexion de notre temps.

Une culture? Plutôt des cultures, des visions, des approches, des orientations. La culture se décline au pluriel pour paraphraser ici Finkelkraut parlant de l'humanité. Il y a d'abord le philistin «cuirassé de prosaïsme» comme le disait Gautier (Théophile), fermé à l'art et aux lettres et que Beaudelaire espérait convertir à sa cause par l'insondable puissance de la verve poétique². Et puis, il y a ceux qui voient dans la culture un agrément de la vie, un simple dérivatif qui nous dérobe le spectacle de l'ennui. Au tragique de l'époque, à la misère de l'humanité et la leur propre, ils opposent la légèreté et la désinvolture, la distraction et l'étourderie. À un second niveau, plus rare et supérieur, la jouissance est de savourer l'exqu Coastité d'une nourriture esthétique : quelques notes d'une belle mélodie, la touche subtile du peintre, la phrase incisive du littérateur ou la musicalité de son verbe. À nouveau, la culture est ici divertissement, mais le divertissement plus profond et plus élevé du dilettante passionné. Mais la culture n'est pas que l'art, elle est aussi la science. Il fait oeuvre de culture l'homme de science qui cherche à comprendre l'univers, à décrypter ses secrets pour repousser l'ignorance jusqu'à des limites inconnues. Et pour reprendre une image ancienne, du fruit de son labeur, l'arbre de la connaissance se métamorphose. Décidément, la culture est un terme bien élastique ... Et encore!

Nombreux sont ceux qui se targuent de faire oeuvre de culture : le créateur de musique rock ou populaire, le designer, le dessinateur - concepteur de mode ou le spécialiste de la publicité. Contre cette culture qui se vend, se diffuse et se commercialise, contre cette «culture de masse», monotone et invariable, l'homme de la culture «supérieure» s'élève et se révolte. Il se réclame de la culture, de la «vraie» et de la «haute

² À ce sujet, voir l'ouvrage de l'écrivain français Michel Butor : Essais sur les modernes. Paris : Gallimard, 1960.

culture», ce défenseur de l'héritage classique. Instrument de libération, source inépuisable d'affinement et de plénitude de l'esprit, les problèmes moraux et intellectuels de notre temps exigent l'éclairage de la «grande culture» affirme-t-il. Mais tel autre voit en elle un instrument de soumission et de domination, l'obstacle à la véritable libération de l'homme. Et puis, il y a la culture des sociologues, celle de «la vie quotidienne», la culture des anthropologues, de l'identité collective, de l'âme, celle de l'ethnie enfin, celle des psychanalystes et nous en passons.

Dans La défaite de la pensée (1987), Alain Finkielkraut s'élève justement contre ce formidable gonflement du terme.

Le terme de culture, en effet, a aujourd'hui deux significations. La première affirme l'éminence de la vie avec la pensée; la seconde la récusé : des gestes élémentaires aux grandes créations de l'esprit, tout n'est-il pas culturel? Pourquoi alors privilégier celles-ci au détriment de ceux-là, et la vie avec la pensée plutôt que l'art du tricot, la mastication du bétel ou l'habitude ancestrale de tremper une tartine grasement beurrée dans le café au lait du matin (p. 11).

Culture : mot - polysémique, mot - pléthorique, mot - problématique. Encore une fois, que doit-on entendre par le terme de culture? Pour clarifier cette difficile question, nous suggérons au lecteur les tâches complémentaires suivantes : procédons d'abord par le détour d'une brève histoire de ce terme pour un premier déblayage et puisons ensuite chez des auteurs autorisés l'éclairage nécessaire pour le circonscrire davantage. Enfin, nous le rendrons plus intelligible à la lumière d'une investigation sur les rapports entre l'école et la culture, laquelle s'achèvera en prenant conscience de la façon la plus nette que la crise de l'école trouve sa source dans la crise plus large de la culture.

4.1 Petite histoire d'un grand mot

Dans une citation qu'il tire de l'Encyclopaedia Universalis (vol. 5, p. 232), Télesphore Gagnon (1991) indique que «dans la tradition des humanités, l'application du terme de culture s'étendait à la diversité des choses susceptibles d'être «cultivées». Les termes de culture et culte ont la même étymologie, et les Romains les appliquaient à la culture des champs (agri cultura ou cultus), à la culture de l'esprit (animi cultura ou cultus) et à la culture de la religion et de Dieu (Dei cultura ou cultus)» (McK., cité dans Gagnon, p. 78). C'est ce qu'atteste également Hannah Arendt dans La crise de la culture (1972, trad.). «La culture, mot et concept, est d'origine romaine» (Arendt, p. 271). Dérivé du latin colere, le terme de culture désigne non seulement le soin et l'entretien qu'apporte l'homme à la nature en vue de la rendre habitable, mais également «le culte des dieux, le soin donné à ce qui leur appartient en propre» (Arendt, p. 271). Selon la célèbre philosophe, il faut attendre Cicéron pour voir le terme appliqué aux choses de l'esprit. «Il parle de excolere animum, de cultiver l'esprit, et de cultura animi au sens où nous parlons aujourd'hui encore d'un esprit cultivé» (Arendt, p. 271). Par contre, dans l'esprit de Cicéron, le terme de culture est étroitement lié au sens primitif d'agriculture et désigne, à l'inverse de la paidéia grecque, «le contraire même de l'état de fabricant ou de créateur d'oeuvres d'art» (p. 272), par ailleurs si prédominant dans la civilisation grecque. C'est ce qui explique qu'on ne retrouve pas «l'équivalent grec au concept romain de culture». (...) Les Grecs ne savaient pas ce qu'est la culture parce qu'ils ne cultivaient pas la nature mais plutôt arrachaient aux entrailles de la terre les fruits que les dieux avaient cachés aux hommes (Hésiode)» (Arendt, p. 272). Enfin, ajoutons que «la cultura animi de Cicéron suggère quelque chose comme le goût et, généralement, la sensibilité à la beauté» (p. 273).

Le moyen âge ne marque pas une rupture avec cet héritage latin. Le terme désigne à la fois le culte religieux et les soins apportés à la terre. Selon Gritti, «par la suite, le sens agricole a prévalu comme premier tandis que la culture par les lettres, sciences et arts devenait «second», dérivé : cultiver la terre et cultiver l'esprit, les goûts et le cœur de

l'homme» (Gritti, cité dans Gagnon, p. 79). Sur cette portion de l'histoire, est-il besoin de préciser que la culture s'alimente désormais aux sources d'un christianisme dominant. L'église gothique, avec sa structure tout en hauteur, et les organa à deux, trois ou quatre parties de Léonin – musicien de la cathédrale Notre-Dame de Paris vers 1195 – en sont des métaphores éloquentes. Hautes et pleines de lumière, leurs voûtes élancées élèvent l'âme du fidèle vers Dieu tandis que le rythme, tout en mesure et en symétrie, révèle à son esprit l'harmonie d'un ordre supérieur, divin.

On a l'habitude de considérer la Renaissance comme une période de l'histoire particulièrement effervescente. La découverte de l'imprimerie rend possible au plus grand nombre l'accès à la culture; les premières grandes nations se constituent tandis que les nombreuses découvertes géographiques agrandissent l'espace humain jusqu'à des limites encore ignorées. L'homme du XVI^e siècle se tourne vers l'humanisme et la culture de l'Antiquité gréco-latine. Il se découvre lui-même «capable de se constituer une culture» et d'en occuper le centre. Pour reprendre Protagoras d'Abdère, «l'homme est la mesure de toutes choses». Et chacun sait que les découvertes de Copernic, de Képler et de Galilée viendront compléter les modifications profondes de l'expérience et de la représentation que l'homme se fait de lui-même. Suivant Gagnon, la culture, au XVI^e siècle, renvoie au «développement de l'esprit», au développement de l'homme comme être humain. La culture «au sens classique», gravite autour d'un pôle prescriptif : «la culture se réfère à un idéal à atteindre» (Carrier, cité dans Gagnon, p. 79). «Aux sens personnel ou collectif, elle gardait un caractère normatif, prescriptif. Pour les hommes de la Renaissance, «humanisme» invitait à prendre modèles sur les hommes et les thèmes exemplaires de l'Antiquité gréco-latine» (Gritti, cité dans Gagnon, p. 79).

Aux XVII^e et XVIII^e siècles, la réflexion sur l'idée de culture est inséparable de la pensée politique du temps. L'une et l'autre forment une sorte de tandem indissociable. Évidemment, dans les limites étroites de notre petite histoire, il est illusoire d'espérer présenter le détail d'une réflexion sur l'idée de culture chez des auteurs comme Hobbes, Pufendorf, Jean-Jacques Rousseau, Diderot et d'Alembert à l'époque de l'Encyclopédie

ou chez des auteurs comme Kant et Hegel à l'époque de l'idéalisme allemand. De toute cette portion de l'histoire des rapports entre «pensée politique et idée de culture», retenons pour l'essentiel deux éléments : le nom de Samuel Pufendorf (1632 - 1694) et ce qu'il faut entendre par le terme allemand de Bildung.

«L'oeuvre de Pufendorf se trouve mêlée aux courants d'idées qui inspireront la Révolution française; elle exerce aussi une fonction essentielle dans la genèse de l'idée de culture» (Hell, 1981, p. 23). Solidaire de l'idée de droit naturel qui fait «obligation à l'homme de cultiver» tous les aspects de sa nature biologique, le concept des entia moralia³ du juriste allemand permet de définir un espace véritablement humain, (...) entre la nature et Dieu, où l'homme exprime sa liberté qui correspond à sa dignité en tant qu'être moral» (Hell, p. 119).

Cette conception centrale est formulée sous cette forme dans De Jure naturae et gentium : «homini cultura sui est necessaria» (livre 3, chap. IV, 1). Se cultiver est une obligation pour l'homme. Le monde de la culture, c'est celui des entia moralia; c'est aussi celui des normes qui déterminent l'ordre, la moralité (Gesittung) et le beau (Hell, p. 24).

Comme le précise Victor Hell dans L'idée de culture (1981), la pensée de Pufendorf a exercé une profonde influence sur la pensée politique et l'idée de culture au XVIII^e siècle. Dans le vaste mouvement des idées issues de la Révolution française et de l'Aufklärung allemand, l'idée de culture devait subir de nouvelles déterminations, en particulier sous la double influence de la réflexion philosophique (Kant, Fichte, Hegel) et de la création poétique (Goethe, Schiller) en Allemagne.

³ L'anthropologie de Pufendorf est (...) basée sur la distinction entre les entia physica (qui comprennent la physiologie et la psychologie) et les entia moralia, qui désignent toutes les formes de communauté correspondant à la nature de l'homme en tant qu'être sociable» (Hell, p. 23).

L'idée de la culture prendra une forme originale sous le nom de Bildung; aussi l'époque de l'idéalisme allemand est-elle ce Bildungszeitalter dont la mort de Goethe, ainsi que Nietzsche l'a fort bien compris, marque la fin. Qu'est la «Bildung»? Elle résume le devenir et la finalité de l'homme en concrétisant sa formation intellectuelle, morale et esthétique (Hell, p. 55).

Ce terme de Bildung en allemand est souvent opposé à celui de Kultur ou à celui de «civilisation» en France. Précisons ces termes. Pour Ries :

le mot Kultur prend un sens plus collectif et désigne le progrès dans le domaine des arts et de la vie sociale. Il est mis en relation avec le mot civilisation, cette dernière étant davantage axée sur la notion de travail, sur le domaine matériel, alors que Kultur a une connotation plus spirituelle mais les deux notions restent proches l'une de l'autre et désignent l'ensemble du mouvement de progrès de l'humanité dans les domaines artistique, littéraire, philosophique mais aussi dans le progrès des techniques et des institutions. En français, au XVIII^e siècle, c'est le mot «civilisation» qui s'impose pour désigner le progrès, le développement, le perfectionnement des hommes et de l'humanité (Ries, cité dans Gagnon, p. 81).

À la fin du XIX^e siècle, l'explosion et le développement des sciences humaines exerceront une profonde influence sur le développement de l'idée de culture. Des sciences telles la sociologie, la psychologie et l'ethnologie contribueront à modifier nos représentations de la place de l'homme dans l'univers. Dans les perspectives et les orientations de ces nouvelles sciences, l'idée de culture se précise sans référence à une dimension normative ou prescriptive. Pour les penseurs de ces disciplines, la culture est à définir dans un sens descriptif et désigne plutôt «l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir» d'une communauté historique donnée, incluant le geste le plus simple aux plus grandes réalisations de l'esprit, les valeurs et les institutions. Gritti précise :

Le terme va prendre désormais un sens descriptif et par là même ouvert au pluriel... Ce sens descriptif et relatif va devenir prédominant par le fait que l'ethnologie se développe à la pointe des sciences humaines et que la «civilisation industrielle» suscite à la fois une communication universelle et l'obsession de ressaisir toutes les cultures (Gritti, cité dans Gagnon, p. 82).

Bien qu'incomplet, ce court rappel historique de l'idée de culture nous permet, à tout le moins, de tracer de façon sommaire une première ligne de clivage entre deux grandes conceptions de la culture : l'une prescriptive, normative, d'inspiration humaniste; l'autre descriptive, ethnologique, scientifique. Pour le moment, gardons à l'esprit ce premier essai de définition conceptuelle et tentons de pousser plus loin notre investigation en examinant précisément le(s) sens du terme de culture chez des auteurs autorisés.

4.2 Culture et cultures

De notre premier essai, rapide et concis, deux grandes conceptions de la culture occupent le devant de la scène. Pour le moment, rien de très original. Mais ce recours à l'histoire présente l'avantage de préparer le terrain pour une étude plus minutieuse de la notion de culture. D'ailleurs, dans son ouvrage Anthropologie culturelle et éducation (1985), Camilleri reconnaît d'emblée qu'il est difficile aujourd'hui de définir cette notion que l'usage actuel rend problématique. Avec l'aide des ces auteurs (Camilleri, 1985, 1988; Fischer, 1990; Messadié et Lussato, 1986; Dumont, 1968, 1987; Finkelkraut, 1987; Forquin, 1989, 1991), débrouillons l'écheveau et resserrons les définitions du terme. Auparavant, précisons tout de suite au lecteur que l'examen détaillé de ces auteurs vise à dégager un certain nombre de repères relatifs à notre représentation du pédagogue cultivé telle que nous la développerons davantage plus loin dans ce chapitre.

De façon très large, la culture est l'ensemble des artefacts humains, la totalité de sa production, le «construit» d'une communauté donnée. Pour Camilleri, la culture doit se délimiter par le «contenant» plutôt que par les «contenus» : par la voie des «structures», des «configurations» et des «formes». Sur ce, l'étroite parenté de sa position avec l'école culturaliste américaine est évidence (Boas, Benedict, Mead, Kardiner, Linton). Ces auteurs introduisent la notion de «pattern» ou de «modèle», notion qu'ils définissent ainsi : «construction de l'esprit abstraite de la réalité, présente à celle-ci comme une formation - limite rarement atteinte, mais jouant à son égard un rôle normatif et régulateur» (Camilleri, 1985, p. 11). Plus loin dans l'ouvrage, Camilleri propose à son tour une définition anthropologique de la notion de culture. Précisons qu'il n'est pas de notre intention de discuter des diverses acceptions anthropologiques du terme de culture telles que proposées par les nombreuses écoles de pensée en ce domaine. L'auteur soulignait lui-même «le flou aimablement fantaisiste de sa définition» (Camilleri, 1988, p. 13). De tout ce foisonnement, nous retenons l'approche de cet auteur simplement parce qu'elle nous permet de mettre en lumière, de façon nettement différenciée, une approche anthropologique de la culture et une approche traditionnelle ou «perfective» comme le dirait Marrou (1948). Cette clarification étant apportée, prenons maintenant connaissance de sa définition.

La culture est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non-génétiques (p. 13).

À ce pôle du spectre, anthropologique et collectif, Camilleri oppose ce qu'il appelle la culture «promotionnelle», c'est-à-dire celle que possède et condense l'esprit «cultivé», celle qui permet l'approfondissement et l'enrichissement de tous les aspects de la vie

humaine grâce à la maîtrise des savoirs, des méthodes, des habiletés et des «compétences cognitives». Elle est une «subculture» d'un point de vue anthropologique précise-t-il; elle classe les individus sur une «échelle de prestige et de pouvoir liée, ou censée telle, à la compétence et à l'aptitude créatrice» (p. 14). La culture est ici Bildung plutôt que Kultur pour utiliser au passage les termes de langue allemande. Comme l'indique clairement Forquin dans École et culture (1989), l'acception «individuelle» et «normative» de la culture de l'«homme cultivé» est «l'envers, le reflet, la condensation individuelle, l'expression exceptionnellement élaborée d'un «monde de culture» dans lequel il baigne et d'une «tradition de culture» dont il hérite» (p. 10).

On retrouve également chez Forquin, dans son principal ouvrage sus-mentionné, une nette opposition entre «l'acception traditionnelle, individuelle, normative» (p. 9), et «l'acception purement descriptive et objective développée par les sciences sociales contemporaines» (p. 9). De la première orientation, Forquin devait dire :

la culture considérée comme l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit «cultivé», c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la «profondeur temporelle» des réalisations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité (p. 9).

Quant à la seconde, elle renvoie à «l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus «inavouables» (p. 9).

Pour sa part, Gustave-Nicolas Fischer tente de délimiter quatre grandes conceptions de la culture dans son ouvrage intitulé : Les domaines de la psychologie sociale : le champ du social (1990). Dans une partie de sa recherche portant sur «la notion de culture», il passe en revue les conceptions «humaniste», «anthropologique»,

«sociologique» et «psychanalytique» de la culture. Les deux premières nous intéressent particulièrement, bien que nous glisserons un mot sur les deux autres. Pour Fischer, la conception humaniste s'identifie à la cultura animi de Cicéron, à la «culture de l'âme», à l'ensemble des connaissances et des activités humaines considérées comme supérieures bref, à la «tête bien faite» autant que «bien pleine» pour citer des aphorismes à la mode. À un second niveau, le terme de culture, toujours selon l'inspiration humaniste, «englobe l'idée de «raffinement» : on dira qu'un homme est cultivé, s'il possède des bonnes manières, signes d'une élévation de l'esprit». (...) La culture intègre, sur ce plan, un savoir social qui traduit la bonne socialisation d'un individu» (p. 4).

L'anthropologie, par le biais des recherches de Tylor, Linton et Malinowski – auteurs cités dans Fischer –, va contribuer à libérer la notion de culture de la seule orientation humaniste en lui substituant une conception scientifique. Suivant cette dernière, la culture est l'ensemble «des manières d'être en société qui varient selon les groupes et sont notamment déterminées par des valeurs, des usages et des représentations qui leur sont propres» (p. 4). Quant à la troisième, l'approche sociologique, Fischer retient principalement ceci :

la culture (...) est un ingrédient de tout phénomène social; la dimension culturelle réside dans le rapport des conduites et des modes de vie à des normes sociales; elle permet par conséquent de comprendre les manières collectives d'agir comme des réponses socialement acceptées selon les valeurs communes à un groupe (p. 7).

Enfin, de l'approche psychanalytique, signalons essentiellement deux composantes. Pour l'une, la perspective freudienne de la culture touche à l'ensemble des règles nécessaires à la bonne marche des relations humaines en société : «la culture apparaît comme une intériorisation des interdits nécessaires à la survie de la société» (p. 7). Pour l'autre, la culture joue, d'une part, un rôle de défense contre une nature menaçante et, d'autre part, un rôle de protection à l'égard de «la fragilité même de l'homme». En ce

sens, «la culture (...) a donc une fonction de structuration de la réalité psychique humaine» (p. 8). C'est la raison pour laquelle la dimension religieuse peut apparaître comme essentielle à l'homme qui a besoin de «protection bienveillante» et de réconfort. Bien qu'intéressante, précisons que cette orientation ne sera pas comme telle retenue dans le cadre des développements à venir de ce travail.

C'est par une séquence tirée d'un film de Jean-Luc Godard, *Vivre sa vie*, qu'Alain Finkielkraut décide d'ouvrir son essai *La défaite de la pensée* (1987). Reprenant les mots de Brice Parain, qui incarne le philosophe, il «oppose la vie quotidienne à la vie avec la pensée» (p. 11). (...) Fondatrice de l'Occident, cette hiérarchie a toujours été fragile et contestée. Mais c'est depuis peu que ses adversaires se réclament de la culture, tout comme ses partisans» (p. 11). Dans ce petit livre percutant et incisif, Finkielkraut fait le récit d'une victoire : la victoire des dénigreur de l'Occident, celle des enfants de l'abondance et de la consommation, la victoire du postmodernisme, de la «pub», du loisir et la télévision, la victoire de ceux qui affirment sans ambages qu'«une paire de bottes vaut mieux que Shakespeare» pour reprendre l'anathème des «populistes russes du XIX^e siècle». Et «la vie avec la pensée», la «vie supérieure», la «vraie culture», «les grandes créations de l'esprit», l'héritage universel de l'humanité, le débordement de l'esprit au-delà des frontières de la terre où il s'ancre, tout cela est ramené au niveau de «la vie quotidienne» et celle-là, élevée «au rang des grandes créations de l'humanité» (p. 153).

La non-pensée, bien sûr, a toujours coexisté avec la vie de l'esprit, mais c'est la première fois dans l'histoire européenne, qu'elle habite le même vocable, qu'elle jouit du même statut, et que sont traités de racistes ou de réactionnaires, ceux qui, au nom de la «haute» culture, osent encore l'appeler par son nom (p. 158).

Mais là n'est pas tout le propos de Finkielkraut. Il entreprend d'exposer, avec patience et minutie, la position de certains intellectuels européens – De Maistre, Bonald – qui soutiennent une conception «identitaire» de la culture contre les tenants de la

culture universelle, héritiers qu'ils sont d'un «legs du romantisme allemand», du fameux (...) concept de Volksgeist, c'est-à-dire de génie national» (p. 16), tel que développé par Herder (1774) dans son ouvrage Une autre philosophie de l'histoire. À l'universel, ils opposent «l'exclusivisme», le «particularisme», l'étreinte de soi-même, l'adoration du génie de sa nation.⁴ Finkielkraut précise ces deux visions de la culture :

la culture : le domaine où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme. Ma culture : l'esprit du peuple auquel j'appartiens et qui imprègne à la fois ma pensée la plus haute et les gestes les plus simples de mon existence quotidienne. (p. 16).

Par ce chemin quelque peu alambiqué, on reconnaît ce que Forquin appelle la tension entre «l'accentuation universaliste» et «l'accentuation différentialiste» de la culture. À propos de cette tension, Forquin écrit ce passage éclairant :

À côté de l'accentuation pluraliste et différentialiste, voire nationaliste du mot «culture» (qui se répand au dix-neuvième siècle parmi les intellectuels européens et se retrouve aujourd'hui, comme le souligne Alain Finkielkraut (1987), au coeur de tous les discours «identitaires»), une place doit être faite, dans le vocabulaire actuel de l'éducation, à la notion universaliste et unitaire de la «culture humaine», c'est-à-dire à l'idée que l'essentiel de ce que transmet (ou de ce que devrait transmettre) toujours et partout l'éducation transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité (1989, p. 10).

⁴ Précisément sur cette opposition entre l'humanisme universaliste et le nationalisme allemand au XIX^e siècle, voir en particulier l'excellent ouvrage de Jean-Édouard Spendé (1967). La pensée allemande de Luther à Nietzsche. Paris : Armand Colin.

Nous l'avions déjà relevé, d'une plume particulièrement tranchante et acidulée, Finkelkraut s'insurge contre l'éclatement de la culture moderne où le meilleur et le pire s'équivalent sous la tyrannie d'un nivellement grossier. C'est ce que révèle également une lecture assidue de l'ouvrage subversif de Messadié et Lussato, Bouillon de culture (1986). La même impatience, le même trépignement de colère sont manifestes contre la «déculturation de l'Occident» et les ravages de sa «massification». On s'en doute, ces auteurs proposent une nette distinction entre ce qu'ils nomment la «culture ethnologique» et «l'approche humaniste et critique de la culture». Invité à préciser son propos sur cet aspect, Bruno Lussato devait dire :

Il y a deux manières de définir la culture. La première est celle des ethnologues. Ceux-là appellent culture, par opposition à nature, l'ensemble des artefacts et de l'environnement créé par l'homme. Tout ce qui est manifestation de l'homme et qui est doué d'un sens ressortit à la culture : un graffiti sur un mur comme la seringue d'un drogué sont à ce titre des objets de culture qui, dans cette conception, se valent tous. Je propose, moi, une toute autre définition, fondée sur une approche critique et humaniste de la culture (1986, p. 49).

C'est cette seconde définition qui intéresse ces auteurs. Quatre dimensions fondamentales la caractérisent : la «différenciation», l'«intégration», la «hiérarchisation» et l'«investissement». En résumé, le premier critère renvoie à l'idée que la culture développe la «capacité de différenciation» du système mental d'un individu. Elle lui permet de distinguer ce qui semblait se confondre, d'affiner sa perception et de nuancer ce qui paraissait contrasté. Le second critère est lié au premier. Ce que l'individu gagne en «capacité de différenciation» s'intègre, pour la modifier et l'enrichir, à son ancienne structure cognitive : il forme de nouveaux réseaux, compare, relie, structure, organise de nouvelles correspondances bref, il complexifie son univers mental autant qu'il enrichit la relation à son monde. Ce faisant, il révisé ses anciennes échelles de valeurs; il en acquiert de nouvelles qu'il relativise à nouveau au fil de sa route. Aucune n'est absolue, définitive.

Bien sûr, tout cela exige patience, effort et persévérance; rien de cet ordre ne s'acquiert dans la facilité. Plus que l'aisance ou la disposition, elle exige de la ténacité, de l'opiniâtreté. En conclusion, pour nos auteurs, la culture «mène à la complexification, constante essentielle de la vie» (p. 11). «La culture rend donc plus «intelligent» par complexification» (p. 48).

(...) L'homme cultivé apprend à discerner dans la masse sonore du quatuor la structure de la phrase beethovénienne, de même qu'il goûtera la profonde musicalité et la puissance descriptive de Dante et le génie de Rembrandt à saisir l'essentiel dans la réalité contingente. Par la suite, l'homme cultivé sera mieux armé pour distinguer l'accessoire de l'essentiel et le profond de l'insignifiant. (...) Immanquablement, cette capacité de différenciation lui permettra aussi d'interpréter la réalité sociale et intellectuelle environnante. (...) Il découle d'abord de la complexification engendrée par la culture un phénomène tout simplement crucial, qui est le développement de la personnalité. (p. 49).

À ces voix autorisées d'outre-mer, une autre s'ajoute, riche, profonde. Esprit pénétrant, sociologue et théologien, Fernand Dumont dirigea pendant longtemps l'Institut québécois de recherche sur la culture. Sous sa gouverne, la production scientifique de l'Institut force l'admiration. Intellectuel de première force, Fernand Dumont occupe depuis longtemps le devant de la scène intellectuelle québécoise avec une oeuvre riche, originale et diversifiée. Nous espérons respecter un aspect de sa pensée en présentant les éléments qui suivent.

Dans son ouvrage Le lieu de l'homme (1968), Dumont s'emploie à décrire la culture à partir de ses figures diverses qui la définissent comme distance. «Nous le redisons sans cesse, la culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même» (p. 13). Si elle est distance, la culture est également mémoire : transmission de connaissances, de normes, de modèles et de valeurs. «Culture première» et «culture seconde» dessinent

sa configuration complexe. Par cette définition sommaire de la culture, Dumont demeure évidemment très proche des acceptions que nous retrouvons tout au long de cette section. «Culture première» et «culture seconde» disions-nous? Le premier pôle de ce dédoublement concerne «l'immédiateté des choses», l'ensemble des règles, des valeurs, des modèles, des comportements appris qui règlent la vie quotidienne, lui donnent ses premières amarres et un horizon de significations immédiates. «Culture première» : c'est le vécu de tous les jours, une cohérence première pour une «première conscience», «où toutes choses sont nommées, où les symboles familiers tissent autour de nous nos multiples appartenances. Pour tout dire, un monde du «sens commun», et selon la double acception du terme : comme vérité certaine et comme vérité unanime» (Dumont, 1968, p. 42). «Culture seconde» également où les rapports de l'homme au monde qu'il habite se projettent et se reconstruisent. C'est le lieu de la parole réfléchie qui commente le rapport de l'homme à son histoire. C'est l'oeuvre d'art à travers l'effort de «stylisation de l'objet»; l'oeuvre scientifique à travers l'effort d'élaboration des connaissances; «la participation sociale» ou «les visions du monde liées aux modes de participation à la société» (p. 45).

Quand je prends la parole, je ne me limite donc pas à faire résonner un langage antérieur qui prêterait à mon discours les éléments de son articulation. Je reprends aussi à mon compte une certaine distance entre un sens premier du monde disséminé dans la praxis propre à mon contexte collectif et un univers second où ma communauté historique tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même. Cette distance et les deux pôles qui l'indiquent, c'est bien ce qu'il faudrait entendre par le concept de culture (Dumont, 1968, p. 41).

Parvenu à ce stade de la recherche, le parcours a peut-être semblé long et laborieux pour le lecteur. Mais le bénéfice que nous en tirerons dans l'exposé à venir avalise et appuie notre démarche. Nous sommes maintenant mieux armés pour répondre aux questions suivantes : quand nous parlons de la «fonction de transmission culturelle»

de l'école, de quelle culture s'agit-il? Que nous faut-il entendre par le terme de culture quand il s'agit du pédagogue cultivé? Mais avant, confrontons le terme à un autre mot de grande fortune : l'éducation.

4.3 École et culture

La réalisation d'un projet humain est certainement au coeur de toute entreprise éducative. Ce projet trouve ses assises sur ce que nous cherchons précisément à définir dans ce chapitre : la culture. Elle «est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle» (Forquin, 1989, p. 12). Toutefois, elle ne saurait se transmettre et se maintenir sans l'ardeur, le patient travail et l'activité millénaire d'éducateurs et d'éducatrices qui en assurent la mémoire et la vitalité perpétuelle. «L'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre» (Forquin, p. 12). Mais que faut-il entendre par le terme de culture lorsqu'il s'agit «de la fonction de transmission culturelle» de l'école? Le terme de culture fait-il ici référence à la conception descriptive des sociologues ou à l'acception normative des humanistes? À moins que les insuffisances respectives de ces définitions pour le domaine qui est le nôtre nous obligent à chercher une autre définition de la culture. Examinons de plus près cette question.

L'auteur de la Condition de l'homme moderne (1986) et de La crise de la culture (1972) nous sera ici d'une aide précieuse pour guider nos premiers pas. Pour Hannah Arendt, ce qu'elle appelle «la natalité» est le fait fondamental de l'éducation. Jour après jour, pour la suite du monde à venir, les hommes accueillent de nouveaux êtres humains parmi eux. Ce fait incontournable s'accompagne d'une double responsabilité pour le célèbre penseur : celle d'assumer la continuité et le développement de la vie de l'enfant et celle d'assurer la continuité du monde. Et ces deux exigences fondamentales «peuvent

même entrer en conflit» comme l'atteste le passage suivant que nous reproduisons dans son entier.

Cependant, avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants; ils les ont en même temps introduit dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde a aussi besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague de nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque génération (1972, p. 238).

C'est dans le retrait du foyer familial, dans la chaleur protectrice de son espace et la sphère privée de son activité, que l'enfant trouve la sécurité, la protection et les éléments nécessaires à sa lente et progressive maturation. C'est là qu'il y trouve «un rempart contre le monde et en particulier contre l'aspect public du monde»⁵ (p. 239). Mais c'est à l'école, distincte tout à la fois du caractère privé de la bulle familiale et de l'aspect public du monde, que l'enfant se verra peu à peu inséré dans le monde qui sera demain le sien, et dont il aura à son tour la responsabilité d'en assurer la continuité. En d'autres termes, et pour simplifier à l'extrême, le monde assure sa protection par l'école interposée entre l'enfant et lui-même. C'est par l'école que l'intrusion de l'enfant dans le monde se rend acceptable et probablement par l'école entremise entre eux qu'ils s'épargnent un interminable conflit. «Dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore

⁵ Pour un meilleur éclairage sur le domaine public et le domaine privé, nous référons le lecteur aux pénétrantes analyses d'Hannah Arendt dans un chapitre de son ouvrage Condition de l'homme moderne (1961), pp. 59 - 121.

le monde, on doit l'y introduire petit à petit; dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est» (Arendt, p. 242). Dans cette optique, et pour s'en tenir à ces généralités, il incombe aux éducateurs de faire connaître aux enfants «le monde tel qu'il est» et de les y introduire par la voie d'une attitude de protection et de conservation à l'égard du monde. Pour Arendt, le fait d'enseigner implique «un immense respect du passé» (p. 250). C'est à cette condition que l'on ménage pour les enfants la possibilité «d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu» (p. 252).

Une certaine conception de la culture se profile et se dessine dans le prolongement de cette vision des rapports entre l'école et la culture. Elle est ici «un ordre humain précieux et précaire qui est pour chaque homme comme une matrice, une mémoire et une promesse fondatrices» comme l'écrit si justement Jean-Claude Forquin à propos d'Hannah Arendt (in École et culture, 1989, p. 13).

Définir par exemple la culture comme ce cadre, support ou forme de toute expérience individuelle possible qui «nous précède, nous surplombe et nous institue comme sujets humains» n'implique-t-il pas de privilégier l'acception «patrimoniale» du terme, et sans doute sa composante universaliste plutôt que son pôle différentialiste? (Forquin, p. 11).

Rappelons-le. Une question hante nos esprits depuis le début de cette section : que faut-il entendre par le terme de culture «quand on parle de la fonction de transmission culturelle» de l'école? De concert avec Forquin nous pouvons dire :

Essentiellement un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive (p. 10).

Dans la foulée de ces développements, le lecteur peu averti de ces problèmes pourrait conclure que la question est close et la difficulté résolue. Il existerait entre l'école et la culture une sorte d'unité indissoluble, de correspondance parfaite que servirait le pédagogue cultivé comme médiateur - transmetteur privilégié de cette culture aux contours aisément reconnaissables. Parvenu ainsi au bout de la route, le regard furtif n'aurait qu'à chercher d'autres rivages. Mais un examen plus minutieux de la question révèle nombre d'aspects laissés dans l'ombre. Le problème est plus complexe pour des raisons que nous esquissons ici d'un trait rapide.

D'abord, on ne saurait méconnaître l'ampleur du phénomène de la «sélection» que toute éducation scolaire impose à la culture et la formidable «réélaboration didactique» des «contenus culturels» à laquelle elle donne lieu. Sur ces aspects particuliers, Forquin insiste :

Cette double exigence de sélection dans la culture et de réélaboration didactique fait qu'on ne peut s'en tenir à l'affirmation générale et abstraite d'une unité de l'éducation et de la culture : il faut nuancer et spécifier, c'est-à-dire construire une véritable problématique des rapports entre école et culture (p. 13).⁶

L'éducation de type scolaire ne transmet jamais qu'une part relativement restreinte de l'héritage spirituel et intellectuel qu'elle juge devoir être transmis. Elle opère des choix à l'égard du passé comme à l'égard du présent et ne conserve qu'une fraction somme toute très étroite du patrimoine national et universel de l'humanité.

⁶ Pour de plus amples détails sur la question de la spécificité de la culture de type scolaire, nous recommandons la lecture de l'ouvrage de Forquin École et culture, pp. 13 - 17, et en particulier les articles suivants : «La sociologie de curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation», Revue Française de Sociologie, 25, 2, avril - juin, pp. 211 - 232 et «L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement», Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation, 5, pp. 31 - 70.

C'est dire que l'éducation ne transmet jamais la culture considérée comme un patrimoine unitaire impérieusement cohérent. On ne dira même pas qu'elle transmet fidèlement une culture ou des cultures (au sens des ethnologues ou des sociologues) : elle transmet tout au plus de la culture, des éléments de culture entre lesquels il n'y a pas forcément homogénéité, qui peuvent provenir de sources diverses, être d'âges différents, obéir à des principes d'engendrement et des logiques de développement hétérogènes et ne pas recourir aux mêmes procédures de légitimation (Forquin, 1989, p. 13).

Ce qui lui faisait dire que «la métaphore du bricolage» est plus appropriée pour décrire les rapports entre l'éducation et la culture que «celle du reflet ou de la correspondance expressive» (p. 14).

Quant à l'exigence de «réélaboration didactique», elle suppose que transmettre nécessite un long et patient travail de «transposition», de «réorganisation» et de «restructuration» des contenus culturels ou des connaissances afin de les rendre plus accessibles et plus facilement assimilables par les jeunes élèves. Ce qui donne lieu, on s'en doute, à l'élaboration de pédagogies, de méthodes et d'approches didactiques diverses, à la confection et la production d'un matériel scolaire riche et varié, à l'utilisation continue d'images, d'analogies, d'associations, de dispositifs, bref, au recours à tout un arsenal de moyens, de rituels et de processus qui favorisent l'apprentissage.

Mais la pertinence de construire une problématique des rapports entre l'école et la culture ne tient pas uniquement à la «spécificité» de la culture de type scolaire, à la «double exigence de sélection dans la culture et de «réélaboration didactique» comme l'indique Forquin, elle tient, plus profondément et plus spécifiquement, au statut même de la culture dans notre monde contemporain; à la place de la culture dans un monde qui n'est plus structuré par «l'autorité» et la «tradition» (Arendt, 1972). Confrontée à l'exigence contemporaine de la nouveauté et du changement, confrontée à la crise des

valeurs et des savoirs, l'éducation se cherche et balbutie. Là où le sens n'est plus donné, l'éducation doit inventer d'insolites possibles, ouvrir des brèches, aménager de nouveaux espaces. Si nous réfléchissons sur la culture du pédagogue cultivé, c'est peut-être qu'il y a crise de la culture.

4.4 Crise de la culture

Crise et décadence : voilà bien deux termes à la mode qui circulent sur toutes les lèvres. Le bruit court qu'une ombre gigantesque plane sur nos têtes : dangereuse, trouble. Régulièrement, le spectre de la déchéance alimente la rumeur publique. Plusieurs ouvrages récents, parmi lesquels se trouvent très peu de voix discordantes – sauf peut-être Taylor, 1992; Lipovetsky, 1983, 1992; Baudelot et Establet, 1989 –, entonnent la même chanson : crise de l'école, crise des valeurs, crise de la société et crise de la culture (Bloom, 1987; Finkielkraut, 1987; Henry, 1987; De Romilly, 1984; Guth, 1981; Balthazar et Bélanger, 1989). L'humanité vivrait une période tragique de son histoire, noire et funèbre, et il ne suffirait que de peu pour la voir s'engouffrer dans les abysses de sa perte définitive. L'heure est grave, décisive et capitale. Esseulé, affligé, l'homme aurait perdu le sens et l'horizon de sa vie terrestre. Sa culture, celle de notre temps, éclatée et moribonde, ne produirait plus rien de grandiose et de durable, plus rien qui lui survive, plus rien à admirer pour ceux qui suivent. Dans ce temps de «prêt-à-jeter», l'art et la pensée semblent de peu de poids. Obnubilé par les formidables progrès techno-scientifiques, il aurait déserté la visée humaine de leurs finalités, son cœur et le sens de sa liberté. Rivé à la tyrannie du relativisme ambiant des valeurs et de la pensée, l'individualisme de sa condition l'aveugle et l'enferme en lui-même comme on le coffre en prison dans un trou sans issue. Jusqu'à l'environnement qui souffrirait de son outrageuse désinvolture tandis que son rapport à l'autre se dessècherait jusqu'à dégénérer en soliloque. «Nous ne saurions plus créer, aimer, habiter. Nous ne saurions plus vieillir ni faire des enfants» (Dumont, 1987, p. 9). Ce type particulier d'individualisme aurait des effets pervers et se traduirait, comme l'indiquait Taylor s'inspirant d'Alexis de Tocqueville, par le

désengagement de l'individu à l'égard de la vie publique, sociale et politique, ce qui ouvrirait la porte à «une forme nouvelle et typiquement moderne de despotisme, que Tocqueville appelait despotisme «doux» (Taylor, p. 21). Parlant de ce despotisme, Taylor précisait :

Il ne s'agira pas d'une tyrannie fondée comme autrefois sur la terreur et l'oppression. Le gouvernement restera doux et paternaliste. Il maintiendra même les formes de la démocratie en organisant régulièrement des élections. Mais en réalité, tout sera régi par un «immense pouvoir tutélaire» sur lequel les gens auront peu de contrôle (p. 21).

Bref, l'homme de la modernité serait le lieu d'une triple désintégration : celle de son rapport à lui-même, à l'autre et aux autres, enfin, à la nature.

Bien sûr, il serait possible d'allonger la liste des récriminations que l'intellectuel comme l'homme de la rue adressent à l'époque dont il est l'acteur et le témoin. Ces protestations et ces cris d'alarme sont connus de tous et largement médiatisés. Toutefois, il serait illusoire de croire que nous saisissons parfaitement la nature complexe de la crise que nous traversons. Elle est multiple, se présente sous plusieurs visages et plus d'un angle d'approche peut l'éclairer. Elle plongerait ses racines dans la Seconde Guerre mondiale pour certains et même bien davantage pour d'autres – le XVII^e siècle – comme le précisait Charles Taylor dans son ouvrage Grandeur et misère de la modernité (1992). Nous n'avons pas l'intention d'en présenter la genèse ni de reprendre dans le fin détail l'ensemble des accusations portées. Notre visée est plus modeste. Il s'agit de discuter à grands traits d'un certain nombre de thèmes de manière à cerner davantage le contexte de crise dans lequel s'inscrit notre problématique du pédagogue cultivé. De cette crise à plusieurs dimensions, dégageons pour l'essentiel les thèmes qui suivent : crise de la Raison, crise des valeurs et mort de l'homme. Évidemment, ces thèmes ne vident pas la question, mais ils ont certes à voir avec l'inquiétude et l'angoisse qui habitent pour l'heure nos coeurs et nos esprits. Ce n'est qu'après coup que nous tenterons de situer la

problématique du pédagogue cultivé sur un terrain qui se démarque de deux extrêmes : s'enfermer dans «un passé sans présent» ou «un présent sans passé»⁷ selon la belle expression de Gauthier (1990, p. 44).

Crise de la raison

Signe irrécusable d'une crise que ce paradoxe qu'il puisse à la fois exister une désaffection généralisée à l'égard de l'école et une impressionnante extension de cette institution que Jolibert appelle si justement l'«hyperscolarisation quantitative» (1987, p. 115). Paradoxe que cette école appelée de plus en plus à se diversifier et «la réflexion éducative contemporaine qui (...) se trouve comme bloquée» selon les mots de Jacques Ulmann (1982, p. 26). Pour Jolibert, la crise de l'école ne peut s'expliquer par le seul facteur du développement fulgurant des sciences et des techniques au siècle qui est le nôtre, ni par la seule avenue d'une «mutation culturelle», d'une «crise politique», ni par la seule hypothèse d'une «pression de facteurs sociaux» telle que formulée par Avanzini dans son ouvrage La pédagogie du XX^e siècle (1975). Pour Jolibert, tous «ces facteurs se conjuguent» et s'articulent sur une crise autrement plus profonde : la crise du savoir. Celle-ci s'enracine dans la fin du XIX^e siècle et se caractérise par «une mise en question radicale de la science» (p. 116). Le doute s'y installe et en transforme définitivement le visage, les traits et les contours. Radieux, rayonnant, éclatant, le ciel de la science se couvre peu à peu; l'ombre repousse la lumière. La raison, droite et imposante, se retire, timide et claudicante. Crise dans les sciences de la nature – les sciences dures dirait Michel Serres – et crise dans les sciences de l'homme; l'une et l'autre se combinent pour couvrir les certitudes rationnelles d'un voile de suspicion. Alors que les sciences de

⁷ Pensons ici au débat entre les tenants d'une position fondamentaliste de l'éducation (Morin, Brunet, Bélanger, Balthazar pour n'en nommer que quelques-uns) et les tenants d'une position que Gauthier et Belzile qualifient de «vécu-centrisme» dans un article récent. «Culture et idéologies dans les programmes scolaires : évolution des représentations». Vie pédagogique, N°84, mai - juin 1993, pp. 26 - 30.

l'homme voient se retourner contre elles l'appareil critique de leurs approches, les sciences dures ont vu peu à peu s'effriter le socle de leurs anciennes évidences.

La mathématique voit ses axiomes placés au rang de postulats et lorsque sa cohérence subsiste, elle devient arbitraire faute de certitude concernant ses propres fondements déductifs. L'idée de relativité, souvent mal comprise, rend suspecte la physique. La chimie, incapable d'exhiber ses objets, se réfugie vers une géométrisation figurative de la réalité matérielle (Jolibert, p. 117).

Dans son ouvrage La Méthode. La Connaissance de la Connaissance (1986), le sociologue Edgar Morin répercute de pareils échos. La crise des fondements en philosophie liée à la crise des fondements dans la connaissance scientifique mènent à «la crise ontologique du réel» (p. 15). Depuis Kant, qui retirait à l'entendement humain la possibilité de connaître la réalité en soi – le noumène – jusqu'à Heidegger qui mit en question l'idée même de nature des choses, d'essence ou de fondement, en passant par la radicalité du nihilisme nietzschéen, la réflexion philosophique n'a pas cessé d'interroger l'idée de fondement et de vouer ses efforts plus «à une déconstruction généralisée» qu'à «la construction de systèmes sur des fondements assurés» (p. 14).

Postérieure à cette entreprise de «déconstruction» philosophique, la science devait également voir ébranler son édifice de vérités aux premières heures du XX^e siècle. L'édifice «empirico-logique» s'écroule et, avec lui, la certitude d'atteindre la vérité des choses. Quatre siècles de développement scientifique depuis Descartes, quatre siècles d'une prodigieuse aventure pour découvrir l'insuffisance de nos moyens, l'absence de fondements et l'infinie richesse de la Réalité qui se dérobe à la connaissance humaine quand nous avons cru pouvoir définitivement l'enfermer dans les limites de l'intelligence.

D'abord, insuffisance de la «vérification» (...) pour assurer la vérité d'une théorie scientifique» (Morin, p. 15) comme le démontrait Popper. Pour ce dernier, le «faillibilisme» est «le propre de la scientificité d'une théorie» (Morin, p. 15). En outre, à l'insuffisance logique de l'induction s'ajoute celle de la logique déductive. En effet, les recherches et développements en micro-physique devaient sonner le glas du principe de non-contradiction : l'univers ne devenait pensable que par la complémentarité de concepts contradictoires – l'ondulatoire et le corpusculaire. Aussi, «le théorème de Gödel établissait l'indécidabilité logique au sein des systèmes formalisés complexes» (Morin, p. 15). Ce qui fait dire à Morin que «ni la vérification empirique ni la vérification logique ne sont suffisantes pour établir un fondement certain à la connaissance» (p. 15). Et plus loin, il ajoute :

Brèche dans le Réel, ouvrant une béance inaccessible à l'intelligibilité; brèche dans la logique, inapte à refermer démonstrativement sur elle-même; par ces deux brèches, s'effectue une hémorragie de ce qu'on continue à appeler le Réel, et la perte irréparable des fondements de ce qu'il faut continuer à appeler la Connaissance (p. 15).

Ce qui plaide pour Morin, et ce sera également notre position, en faveur d'un abandon de «la métaphore architecturale» dans laquelle le fondement est premier, fondateur, absolu, au profit de la «métaphore musicale» dans laquelle le fondement est relatif, mobile, et soumis au mouvement même d'une transformation continue et progressive.⁸

⁸ S'agissant plus particulièrement de cette question des fondements en éducation, nous référons le lecteur au Collectif placé sous la direction de Christiane Gohier (1990) : La formation fondamentale. Montréal : Logiques. Voir aussi l'ouvrage d'Yves Bertrand (1990) Théories contemporaines de l'éducation.

De plus, cette crise de la Raison prend une autre forme : ce que Gusdorf appelle la «pathologie du savoir» et que Morin reprend à sa manière. Il faut ici entendre à la fois l'étonnante explosion des connaissances et leurs développements en disciplines séparées, la diminution des échanges possibles entre les grandes familles du savoir et, ce faisant, la production d'un «nouvel obscurantisme (...) au coeur même du savoir». (...) Aujourd'hui, l'édifice du savoir contemporain s'élève comme une tour de Babel, qui nous domine plus que nous la dominons» (p. 14). Et à cette tour de Babel du savoir s'ajoute le relativisme des valeurs que nous abordons à l'instant.

Crise des valeurs

Un livre en particulier nous servira de phare pour cette étude. Non pas qu'il soit le seul en ce domaine, mais parce qu'il condense et reprend plusieurs des doléances qui sont habituellement formulées à l'égard du contexte de crise qui est le nôtre. L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale d'Allan Bloom connaît un prodigieux succès de librairie depuis sa parution récente en 1987. Il faut dire que l'ouvrage est l'oeuvre d'un intellectuel philosophe et politologue de renom aux États-Unis. Il est irréalisable de présenter l'ensemble des propos de l'auteur dans le cadre d'un chapitre dont les développements ne dépasseront guère l'esquisse. Par conséquent, nous passerons outre sa fine analyse du déclin de l'Université, jadis consacrée à la promotion et la sauvegarde de la culture générale. Nous passerons également sur son examen des signes de la crise que sont, en l'occurrence, la barbarie musicale dont s'inspire la jeunesse, l'inqualifiable pauvreté de la littérature qu'elle fréquente et l'imposture que recèle le recours à un jargon d'origine allemande vidé de sa substance. L'identité, le moi, la créativité, le style de vie sont les mots de tous : termes à la mode qui ont perdu la sève de leur terre d'origine. Nous passerons aussi sur les remèdes qu'il propose pour sortir de l'infantilisme où nous condamne la culture de notre époque. Pour l'instant, attardons-nous davantage sur la crise des valeurs, la nature de la crise morale qui engourdit notre âme jusqu'à la neurasthénie.

Pour Bloom, le relativisme des valeurs est la grande idée et le mal de notre époque.

Le relativisme est nécessaire à l'ouverture d'esprit; et l'ouverture d'esprit est l'unique vertu que l'instruction primaire, depuis plus de cinquante ans, s'est fixée pour but de donner aux élèves. L'ouverture – et le relativisme qui en fait la seule position défendable face aux diverses prétentions à la vérité et aux diverses façons de vivre et de se comporter des êtres humains – est la grande idée de notre époque (p. 24).

La tolérance, et l'ouverture qui l'accompagne, est le credo de l'heure; la recherche de la vérité, une lubie d'un temps révolu. La tyrannie de l'indifférencié évince les anciennes hiérarchies. L'âme de l'homme moderne ressemblerait, pour une part, à l'âne de Buridan : déchirée, indécise, incapable de juger. Diluée, elle se perd dans la fange de l'immoralisme, épave sur une mer agitée. Et quand les choix s'imposent, elle se retire dans le secret d'une solitude vide, repliée, esseulée, incapable de se mesurer à une réalité qui la transcende. La finalité, l'unité et la vérité sont des catégories reléguées dans l'oubli d'un monde ancien. Si «Dieu est mort» comme le proclamait Nietzsche au siècle dernier, alors «tout est permis» répond l'Amérique. Dans la frivolité de l'esprit du temps, vaine est la vérité; tout se vaut et plus rien ne dure. Sous l'effet de ce nivellement massif, la grande Culture est ensevelie dans le cimetière des plus hautes Valeurs et les cultures enfouissent les portes du Savoir.

Pour expliquer cette crise de la modernité, l'auteur pointe un certain nombre de causes parmi lesquelles figurent l'effet dévastateur du nihilisme nietzschéen – en particulier sur le peuple américain –, l'impact de la science sur la conscience, les conduites et la raison; aussi, l'idéal si cher à l'Amérique de la liberté et de l'égalité. Rappelons-le : Novus Ordo Saeclarum est sa devise. «Un Nouvel Ordre du Monde» pour éliminer l'oppression et la pauvreté comme le rappelle Hannah Arendt (p. 226).

Précisément sur le nihilisme nietzschéen, Bloom devait dire :

L'avenir, horizon entièrement ouvert, ménage plus d'une surprise, et tous les adeptes de Nietzsche préparaient le chemin de cet imprévu-là, en contribuant à jeter à la mer le bien et le mal, en même temps que la raison, sans avoir la même garantie quant aux solutions de rechange dont on pourrait disposer (p. 243).

Et l'âme s'est jetée en pâture, désarmée, comme une proie facile à son prédateur. Désormais, plus rien ne saurait freiner la course, la descente folle dans l'abîme du vide.

Pour une certaine part – mais d'un ton beaucoup moins pathétique – l'analyse de Charles Taylor rencontre la pensée d'Allan Bloom. Dans un ouvrage ci-avant mentionné, Taylor soutient que le relativisme ambiant issu de l'individualisme est une erreur fondamentale. «Il est exact que la culture de l'épanouissement personnel amène les gens à perdre de vue les préoccupations qui les transcendent. Et ils semble évident qu'elle a pris des formes futiles et égocentriques» (1992, p. 27).

Cette perte de référence à d'anciens horizons moraux, «sociaux ou cosmiques», est une des conséquences de cette liberté individuelle nouvellement acquise. Cette récente conquête «a fini par discréditer de telles hiérarchies» (p. 13). L'homme ne s'inscrit plus dans un ordre qui le dépasse, qui lui donne place et sens dans la direction de sa vie. Chaque nouvelle étape fait l'objet d'une remise en question fondamentale ou l'objet d'une attitude inconsistante. Chaque pas est une aventure et tout ce qui le concerne transite par le filtre d'une conscience en quête d'expériences, de bonheur et de bien-être. Rien n'est fait d'avance, rien n'est joué; à chaque fois, l'homme se construit.

Sur ce point, la position de Lyotard (1979, 1988) est proche de Taylor. S'appliquant à décrire la postmodernité, Lyotard devait dire qu'elle se caractérise par une sorte d'incrédulité à l'égard de ce qu'il appelle les «métarécits», c'est-à-dire, pour le définir

en gros, le récit totalisant qui cherche la réalisation d'une Idée universelle. Dans un petit ouvrage savoureux consacré au thème de la postmodernité, Lyotard s'explique :

Les «métarécits» dont il est question dans La Condition postmoderne sont ceux qui ont marqué la modernité : émancipation progressive de la raison et de la liberté, émancipation progressive ou catastrophique du travail (source de la valeur aliénée dans le capitalisme), enrichissement de l'humanité tout entière par les progrès de la technoscience capitaliste, et même, si l'on compte le christianisme lui-même dans la modernité (opposé alors au classicisme antique), salut des créatures par la conversion des âmes au récit christique de l'amour martyr (1988, p. 36).

En fait, pour Lyotard, l'impossibilité où se trouve l'homme de recourir aux «métarécits» caractérise sa condition postmoderne. Le projet légitimant de réalisation universelle d'une Idée tourne désormais à vide. Et l'homme, face à lui-même, doit s'inventer et se donner ses propres critères pour juger de sa situation.

Pour revenir à Taylor, il importe de souligner qu'il marque clairement ses distances par rapport à Bloom.⁹ Pour ce philosophe de la modernité, c'est la force agissante de ce qu'il appelle «l'idéal moral de l'authenticité» qui se cache derrière la recherche éperdue de «l'épanouissement de soi», sous les multiples formes qu'elle emprunte, déviantes ou dégradées. Mais l'idéal ne se donne guère dans toute la clarté de sa lumière tant sont nombreux les voiles qui lui font ombrager. Pour Taylor :

⁹ La position de Lipovetsky est également moins récriminante que celle de Bloom. Voir en particulier son dernier ouvrage Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques (1992), dans lequel il se garde de faire entendre le refrain de la décadence. Constatant la mort de la «culture sacrificielle du devoir», l'auteur nous convie au défi d'une morale pour notre temps, d'une morale «postmoraliste»; au défi d'un «renouveau éthique» basé sur «l'intelligence responsable et l'humanisme appliqué».

Nous devons comprendre la force morale qui se dissimule derrière ces idées d'accomplissement de soi. Si on essaie de l'expliquer par l'égoïsme, ou le laxisme moral, ou le relâchement par rapport à une époque ancienne plus dure et plus exigeante, nous nous égarons aussitôt. (...) On observe, bien sûr, un certain laxisme, mais il n'est pas particulier à notre époque. Il nous faut expliquer ce qui lui appartient en propre (1992, p. 29).

Pour Taylor, l'analyse de Bloom néglige la force de cet «idéal moral de l'authenticité». En suivant de près son argumentation, nous partageons ici sa position. Tout cela n'est pas pour ouvrir le débat, mais simplement pour rappeler, qu'ici comme ailleurs, l'unanimité ne règne pas. Mais le dialogue des interprétations divergentes ne lui est-elle pas préférable?

Mort de l'homme

Thème complexe et difficile qui touche à des auteurs incontournables : Darwin, Freud, Marx et Nietzsche; à des courants de la pensée contemporaine : le structuralisme linguistique(Chomsky), psychanalytique(Lacan)ou anthropologique(Lévi-Strauss); enfin à des penseurs de la modernité : Serres, Lyotard, Deleuze, Foucault. Certes, voilà un programme ambitieux qui dépasse largement les limites de notre mémoire. Aussi bien le dire, bien des choses seront laissées en suspens. Quant à nous, c'est dans Foucault que nous puiserons l'essentiel du contenu de ce thème. Comme il se passe de présentation, entrons illico dans le vif du sujet.

Dans un ouvrage remarquable d'intelligence et d'une érudition sans faille, Foucault montre, par une archéologie des sciences humaines, que l'homme est une création somme toute récente. La célèbre conclusion de son ouvrage Les mots et les choses (1966) devait frapper l'intelligentsia du temps :

Une chose en tout cas est certaine : c'est que l'homme n'est pas le plus vieux problème ni le plus constant qui se soit posé au savoir humain. (...) L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente. Et peut-être la fin prochaine (p. 571).

Au fil de l'ouvrage s'enchaîne une fine description des savoirs du XVI^e siècle jusqu'à nos jours. C'est à la charnière de la fin du XVIII^e siècle et le début du XIX^e siècle que Foucault situe une fracture dans le développement du savoir occidental. Ce qu'il nomme l'épistémè moderne bouscule et remplace l'épistémè de la période classique.

Par épistémè, on entend, en fait l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés. (...) L'épistémè, ce n'est pas une forme de connaissance ou un type de rationalité qui, traversant les sciences les plus diverses, manifesterait l'unité souveraine d'un sujet, d'un esprit ou d'une époque; c'est l'ensemble des relations qu'on peut découvrir, pour une époque donnée, entre les sciences quand on les analyse au niveau des régularités discursives (Foucault, cité dans Dreyfus et Rabinow, 1984, p. 37).

L'histoire naturelle, l'analyse des richesses et la grammaire générale cèdent la place à la philologie, la biologie et l'économie politique. Désormais, l'homme parle, vit et travaille (Eribon, 1989, p. 185). De la place privilégiée qu'il occupait dans la chaîne des êtres, de son rôle de sujet connaissant où le monde et sa représentation dans le langage coïncide parfaitement, l'homme devait voir, par l'élaboration de ces nouveaux savoirs, sa place, son rôle et son existence remises en question. L'homme faisait son entrée dans l'enceinte des objets à connaître. Pour la première fois, il devenait à la fois sujet connaissant et objet de connaissance. Dès lors, l'unité du langage vole en éclats et l'homme compose son image «dans les interstices d'un langage en fragments» (p. 571). Et de l'éclatement jaillit une question : «qui parle?» Il semble que ce soit la grande

question depuis que le Discours s'est «détaché de la représentation». «Qui parle» depuis que le «je est un autre», depuis que «ça parle en moi», depuis ce lieu de la structure, «totalisant et déshumanisant», qui parle à la place du «Je parle»? L'homme ne parle plus, il ne pense même pas : «il est désormais muet» (Richard, 1990, p. 175). Après la mort de Dieu de Nietzsche, le structuralisme devait sonner le glas de l'homme. Chimère, illusion, rêve inutile : la grande idée de l'humanisme classique descend de son piédestal comme un roi déchu. «Alors on peut bien parier que l'homme s'effacerait, comme à la limite de la mer un visage de sable» (Foucault, 1966, p. 572).

Alors, que pouvons-nous dire du pédagogue cultivé? ...

4.5 Le pédagogue cultivé

Avant de renouer avec la problématique du pédagogue cultivé, le lecteur nous permettra les brèves remarques qui suivent. D'abord, il conviendra aisément avec nous que le Québec n'est pas épargné par la crise; l'ampleur des bouleversements est bien connue de tous. On sait avec quelle étonnante vitesse, quelle rapidité le Québec est entré dans la «modernité». Tous les plans de la vie sociale, politique, culturelle et économique ont été largement altérés. Étonnés par cette conversion subite, les anglophones du Canada anglais n'ont-ils pas baptisé ces transformations spectaculaires par l'expression désormais célèbre de Révolution tranquille? Tellement spectaculaire qu'elle ne fut probablement pas si tranquille comme le souligne Dumont (1987, p. 238). Sur le plan politique, l'État se développe et met en place une armée de fonctionnaires, de technocrates et de bureaucrates au service de la santé, de l'éducation, de l'économie, de la justice et de bien d'autres domaines encore. Sur les plans des moeurs également, de la culture et des représentations, le Québec devait connaître une prodigieuse mutation. Pensons en particulier à la religion, à la mise au rancart soudaine de tout un ensemble de croyances et de pratiques qui cimentait autrefois l'édifice social de la société québécoise. Bien d'autres indices témoignent des transformations accélérées :

Chute du taux de natalité, extension du divorce, hémorragie du clergé et des communautés religieuses, baisse de la pratique religieuse, apparition d'une jeune génération bien différente de celle des aînés... Tout cela s'est produit à un rythme inconnu ailleurs (Dumont, p. 238).

En rupture avec sa propre tradition comme héritage du passé, et confronté à la crise des savoirs et au pluralisme des valeurs, le Québec s'interroge sur son avenir, sa place dans le monde, sa culture et l'orientation à donner à l'éducation de demain. Ces interrogations constituent d'ailleurs le cadre, l'arrière-fond de notre problématique.

La seconde observation exige beaucoup de circonspection. Elle nécessiterait une discussion plus large et plus nuancée que ce que nous proposons comme élément de réflexion pour l'instant. Contentons-nous de marquer notre position et de nous inscrire en faux contre le refrain largement répandu de la décadence totale et complète de l'école, de l'éducation, de la culture et des Temps modernes.¹⁰ C'est qu'il faut dire que la crise n'est pas le propre de notre époque. Selon Freund, le thème de la décadence est constant à travers l'histoire et hante les esprits de l'homme européen et occidental depuis ses origines. On a coutume de se représenter les civilisations grecque et judéo-chrétienne de l'antiquité comme les fines fleurs de l'harmonie humaine. Et pourtant!

L'humanisme de l'antiquité grecque, où nous reconnaissons une part de nos origines, ne fut pas la fleur précieuse d'une collectivité harmonieuse. Il a surgi de l'ébranlement d'une société traditionnelle en gestation d'une société nouvelle. Il est né des incertitudes et des querelles qui suivent la désaffection des coutumes. Socrate discutant aux carrefours, Périclès et les rhéteurs établissant la souveraineté de la parole politique, Platon ou Thucydide fondant la république des esprits par crainte d'une dissolution

¹⁰ Sur ce thème de la décadence, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Freund, La décadence (1984); de Chaunu, Histoire et décadence (1981).

de la Cité, tous ceux-là ne se comprennent pas sans l'angoisse portée sur l'homme par l'effilochement de ses sécurités. (...) La Bible aussi est l'une de nos sources lointaines. Là non plus, aucun système convenablement arrangé pour une société tranquille qui aurait sécrété sa culture comme l'abeille son miel. (...) Relisons le récit de la création du monde aux premières pages de la Genèse : sur le chaos, Dieu commence par faire la lumière; il sépare les eaux de la terre, instaure un ordre qui sera le royaume de l'homme. Personne n'a su mieux dire l'avènement du sens dans un univers confus, le commencement de la culture (Dumont, 1987, p. 10).

Sur ces propos de Dumont, proposons notre troisième et dernière remarque. C'est que la culture, bien que Le lieu de l'homme est moins que jamais sa maison comme le précisait Dumont (1968, p. 11). Pas de culture sans crise disait-il dans un autre ouvrage (1987, p. 11). C'est par cette «distance», que la culture instaure entre l'homme et lui-même, qu'il peut entrevoir le sens possible et exprimer la fragilité de sa condition. Pas de culture sans crise disions-nous avec Dumont? C'est que «si nous rêvons, si nous pensons, si nous créons, c'est parce que nous ne sommes pas en accord avec le monde. Pas de crise, pas de culture» (Dumont, 1987, p. 9).

Sur le fond de ces remarques et à l'aide de nos développements antérieurs, que faut-il entendre par le terme de culture quand il s'agit de former, comme l'exigeait déjà le rapport Parent, non seulement un «éducateur spécialisé», maître de didactique, de psychopédagogie et maître de sa discipline, mais également, et ce sera notre préoccupation, un «pédagogue cultivé»?

Pour éclairer cette question et nous donner quelques repères, reprenons au passage une citation du professeur Gauthier qui annonçait déjà notre dessein : éviter de s'enfermer dans un «passé sans présent» ou «un présent sans passé». Entre un modèle d'autrefois de la culture, et un autre qui accepte tout et n'importe quoi sans discernement, c'est une tierce voie que nous chercherons précisément à esquisser.

Contre la première alternative, «un passé sans présent», nous proposons une avenue moins restrictive de la culture, c'est-à-dire une orientation qui n'est pas exclusivement et essentiellement d'inspiration classique¹¹. C'est d'ailleurs le reproche que formulent à son égard Lussato et Messadié dans un ouvrage déjà mentionné (1986). Parlant de la culture, ils précisent : «prise au sens ethnologique, elle mène aux pires saccages, prise au sens humaniste, elle est gravement limitative» (p. 21). La culture est vivante, «créatrice et en symbiose avec son temps». Aux thuriféraires de la «grande culture», à ceux qui somment l'école actuelle de retourner à la culture des «Grands Livres Anciens» (Bloom, 1987; Henry, 1987; Domenach, 1989; Lévy, 1987; Adler, 1982, 1983, 1984, 1986), il est possible d'agrandir le cercle, d'ouvrir les portes à la culture de notre époque dans ce qu'elle peut avoir de valable et de durable; de ménager une place à la sensibilité moderne, à sa manière propre d'habiter le monde et d'inventer de nouvelles voies. Au projet louable de redonner à l'homme moderne son âme, son histoire et son passé, pourquoi faudrait-il qu'il s'aliène son monde, son temps et son présent?

En ce qui concerne la seconde avenue, «un présent sans passé», nous devons au préalable apporter une précision. Le phénomène du kitsch constitue l'une des caractéristiques de la culture «postmoderne». Comme l'indique Gauthier dans un article fort intéressant sur ce thème, «pour Kundera (1986, p. 198), la découverte de la bêtise par Flaubert, plus que la raison scientifique, constitue la grande trouvaille du XIX^e siècle» (Gauthier, 1991, p. 285).

(...) la bêtise moderne signifie non pas l'ignorance mais la «non-pensée des idées reçues». La découverte flaubartienne est pour l'avenir du monde plus importante que les idées les plus bouleversantes de Marx ou de Freud. Car on peut imaginer l'avenir sans la lutte des classes et sans la psychanalyse,

¹¹ Position que développent et défendent Brunet et Morin (1992) dans un ouvrage récent paru sous le titre : Philosophie de l'éducation, vol. 1, Les sciences de l'éducation. Le dernier chapitre de l'ouvrage, «Un pédagogue cultivé, un éducateur spécialisé», fonde la culture du pédagogue sur l'héritage classique et humaniste.

mais pas sans la montée irrésistible des idées reçues qui, inscrites dans les ordinateurs, propagées par les mass média, risquent de devenir bientôt une force qui écrasera toute pensée originale et individuelle et étouffera ainsi l'essence même de la culture européenne des temps modernes (Kundera, cité dans Gauthier, p. 286).

Et plus loin, d'ajouter Kundera : «Le kitsch, c'est la traduction de la bêtise des idées reçues dans le langage de la beauté et de l'émotion» (cité dans Gauthier, p. 286).

Face au kitsch généralisé, au «vide des valeurs» et à l'absence de critères pour juger, et face à l'emprise grandissante sur nos vies de ce que Taylor appelle «la raison instrumentale»¹² (1992, p. 15), le pédagogue cultivé oppose la dimension réflexive d'une culture aux aguets, la distance nécessaire que procure une culture critique, l'éveil d'une culture capable de démasquer les «idées reçues». Au projet louable de rendre l'homme à son présent, pourquoi faudrait-il qu'il s'aliène le passé?

Chemin faisant, nous avons laissé quelques empreintes. Si le lecteur a suivi nos pas, il connaît les repères qui jalonnent la route. Premier repère : la culture du pédagogue cultivé n'est pas exclusivement celle de l'«homme cultivé», la «culture promotionnelle» selon Camilleri, la culture selon l'acception «traditionnelle», «individuelle» et «normative» comme le précisait Forquin, ou la culture humaniste identifiée à la cultura animi de Cicéron selon Fischer. Comme nous l'avons vu, elle est plus large, plus diversifiée, et embrasse une large part de la culture de son temps. Deuxième repère : la culture du pédagogue cultivé ne renvoie pas non plus à la conception anthropologique, sociologique et collective de la culture. Si elle est moins limitative que la première, elle est également

¹² Par «raison instrumentale» il faut entendre «cette rationalité que nous utilisons lorsque nous évaluons les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. L'efficacité maximale, la plus grande productivité mesurent sa réussite» (Taylor, p. 15). Le prestige de la technologie est une de ses manifestations.

moins large que cette dernière. Comme le précisait Forquin à propos de la culture au sens sociologique :

Cette dernière exclut tout jugement de valeur, toute appréciation et toute sélection. Or il faut reconnaître que toujours et partout l'éducation implique un effort volontaire en vue de conférer aux individus (ou d'aider les individus à acquérir) des qualités, compétences, dispositions que l'on tient pour relativement et intrinsèquement souhaitables et que pour ce faire toutes les composantes de la culture au sens sociologique ne sont pas d'égale utilité, d'égale valeur (1989, p. 9).

Troisième repère : la culture n'est pas synonyme de divertissement, une façon agréable de passer le temps, un dérivatif, un loisir ou un objet de consommation. «La société de masse, écrivait Hannah Arendt, au contraire, ne veut pas la culture, mais les loisirs (entertainment) et les articles offerts par l'industrie des loisirs, sont bel et bien consommés par la société comme tous les autres objets de consommation» (1972, p. 263). «La culture populaire, c'est le kitsch, c'est-à-dire une vision non critique de la culture» (Gauthier, 1991, p. 292). En d'autres termes, le kitsch, c'est la «vie quotidienne» plutôt que la vie avec la pensée.

Autre repère : la culture du pédagogue tend vers «l'accentuation universaliste de la culture» plutôt que vers «l'accentuation différentialiste», bien que la culture «nationale», d'où il parle et dans laquelle il s'ancre, colore et module toute sa vie durant le rapport au monde qu'il habite, sans l'enfermer toutefois dans une vision étroite autant qu'illusoire d'une culture sans influences diverses. Métis, il est au croisement des cultures.

Cinquième repère : la culture du pédagogue cultivé est au carrefour de la science, de l'art et la philosophie, entre le soleil qui brille de la raison droite et le soleil noir de la souffrance (Serres). Métis, il est «Tiers-Instruit». Nous reviendrons sur cet aspect essentiel dans un chapitre ultérieur. Pour le moment, gardons à l'esprit ce que disait

Gauthier : «qui dit culture ne dit pas nécessairement culture savante car, on s'en doute, l'homme de sciences, et cela semble le cas de plus en plus avec la spécialisation accrue des disciplines du savoir, peut fort bien ne pas être cultivé» (p. 291).

Sixième repère : la culture du pédagogue cultivé relève de la culture seconde, fidèle ici à la distinction de Dumont telle que nous l'avons précédemment présentée. «La culture est, pour l'homme, distance de soi-même à soi-même. Elle est, à la fois, l'origine et l'objet de sa parole» (Dumont, 1968, p. 13). C'est la culture seconde qui permet la critique, la nuance, l'invention, la distance d'où il est possible de démasquer l'imposture, d'inventer et de produire du sens. C'est dire que le pédagogue cultivé, et ce sera notre septième repère, est également un «critique» pour reprendre le terme de Dumont dans un article portant sur le «rôle du maître : aujourd'hui et demain» (1971). Encore faudrait-il distinguer le véritable «critique» du simple «critiqueux». Sur ce, prêtons l'oreille aux propos de Dumont.

Une société pluraliste est déjà remplie de «critiqueux». Mais les critiques sont plus rares. Je veux dire ceux qui peuvent discerner entre les modes temporaires et les vraies prémisses de l'avenir; ceux qui ont le courage d'écarter les broussailles des informations hétéroclites pour retrouver les données essentielles; ceux qui sont capables de faire d'abord dialoguer les opinions avant de prendre parti; ceux qui épousent les idéologies sans renoncer à leur liberté; ceux qui n'admettent des «résultats» qu'après avoir examiné les démarches qui y ont conduit (p. 56).

En somme, le pédagogue cultivé est un formidable foyer de convergence et de diffusion culturelle dans un contexte où règne en maître la parcellisation et la fragmentation de l'information. Plus avant encore, cette distinction de Dumont appelle une autre remarque. Dans l'esprit de ce dernier, le «critique» est inséparable de l'«héritier», c'est-à-dire celui qui possède «l'art de récupérer d'une façon critique les valeurs du passé» (p. 57). En retrouvant «le sens des genèses», le pédagogue cultivé

retrouverait ainsi «un fondement de sa culture». La conception de la culture qui se dégage des propos de Dumont se rapporte davantage au récit des connaissances, à la genèse des conditions socio-historiques de leur développement qu'à l'assimilation et l'accumulation de connaissances ou l'acquisition d'une culture de type encyclopédique. Suivant la proposition de Dumont, et pour retenir le fond de sa pensée, le pédagogue cultivé est ici un «historien» et un «épistémologue» de la matière qu'il enseigne.

Enfin, reprenant la position de Lussato et Messadié, proposons notre huitième et dernier repère : la culture du pédagogue cultivé est une culture complexe. Entendons qu'elle est riche en capacité de «différenciation», d'«intégration» et de «hiérarchisation». Disposant d'un riche «système de références et d'analogies», le pédagogue cultivé peut asseoir ses décisions sur un grand nombre d'informations en contexte réel d'enseignement ou dans d'autres situations qui interpellent son jugement. Rappelons-le : «la culture rend donc plus intelligent par complexification». En d'autres termes, la culture développe peu à peu l'univers intellectuel de l'individu, multiplie ses prises sur le réel autant qu'elle oriente son jugement et nourrit son esprit critique. Si la culture affine tous les aspects de la personnalité, c'est qu'elle permet d'accroître l'intelligibilité d'un monde éminemment complexe.

Au terme de ce parcours, que pouvons-nous dire du pédagogue cultivé? Les modestes repères que nous proposons ne vident évidemment pas la question. Nous n'avons fait que dessiner un espace, fragile et changeant, où se répercutent les échos tragiques d'un monde que bousculent sans répit les changements et les transmutations accélérées. Dans ce contexte de transformations rapides, de crise et de doute, la réflexion sur la culture du pédagogue cultivé est à la fois capitale et difficile. Capitale parce qu'il en va de l'avenir même de nos sociétés; difficile parce qu'elle doit éviter deux écueils : un goût excessif du passé et la frivolité d'une vision non-critique de la culture. Si nos repères dessinent une route possible entre Charybde et Scylla, alors nous aurons atteint une partie de notre but.

CHAPITRE V

Maître de métamorphose

Nous n'atteignons jamais l'être humain séparé de la culture. Nous le voyons, par contre, sans cesse y recourir pour se constituer «sujet». Comme l'idéologie, la culture nous enveloppe au point de nous masquer notre propre lieu d'intelligibilité. (...) Pour nous percevoir comme des êtres cultivés, il faudrait alors savoir changer de lieu, opérer un déplacement, nous extérioriser de nous-mêmes, si cela était possible, pour nous observer sans nous quitter. Il faudrait, en somme, trouver un lieu qui soit celui de la métaphore (Melançon, 1992, p. IX).

Métaphore : le terme fascine le poète autant qu'il charme l'oreille du musicien. D'entrée de jeu, proposons une métaphore « mathématiquement exacte » selon la forte expression de Beaudelaire; une métaphore qui témoigne de la culture qui nous façonne. Tirée d'un flot d'images, une seule métaphore ne peut suffire à faire toute la lumière; en revanche, nous croyons qu'une simple image peut dévoiler une part essentielle du réel qu'elle s'efforce de représenter. Cette métaphore, nous l'avons voulu musicale : peut-être par déformation professionnelle, plus sûrement pour contrarier les esprits qui tiennent en suspicion les amants d'Euterpe s'adonnant à l'éloquence avec l'ivresse du penseur chevronné. Quel sacrilège!... Dilettantisme et frivolité dans le cénacle de la pensée. De son sens premier d'amateur de musique, le terme dilettante est aujourd'hui largement synonyme d'amateurisme en toutes choses. Au demeurant, acceptons le qualificatif s'il nous permet de se jouer du sérieux et d'engager la réflexion sous le signe de la candeur

enjouée. Ainsi, c'est comme musicien que ces quelques réflexions introduisent le présent chapitre. Espérons seulement que les mots feront entendre la musique.

Répons (1984), pour ensemble instrumental, solistes et dispositif électro-acoustique du compositeur et chef d'orchestre Pierre Boulez, recèle ce que nous cherchions : un «théâtre des métamorphoses», selon l'heureuse expression de Ricardou, qui dispose en musique les incessantes transformations de l'époque dont nous sommes à la fois les témoins et les acteurs privilégiés. Par une savante technique de composition, l'oeuvre Répons met en scène une brillante combinaison de sons instrumentaux et leurs transformations à l'aide d'un ingénieux dispositif électronique. Résultat : une oeuvre ouverte, un jeu continu des protagonistes, un dialogue incessant, une myriade de répliques qui affluent. À travers cette oeuvre : la construction d'une représentation du monde; à travers elle : le monde dont elle est l'image, la métaphore.

C'est une évidence pour tous que nous vivons une portion de l'histoire particulièrement agitée, prodigieusement rapide. En l'espace de quelques décennies, le monde relativement clos et stable d'antan a fait place à un monde ouvert, fragile et changeant. Nul n'est en mesure de prévoir avec exactitude la configuration d'un avenir même prochain. Le changement est la règle; la permanence, l'exception. Cette fin de siècle aura vu l'écroulement rapide des régimes communistes et la naissance d'un nouvel ordre mondial aux contours encore imprécis. Depuis la seconde guerre mondiale, les progrès scientifiques et techniques propulsent l'humanité dans une course effrénée de métamorphoses continues. Les perspectives ouvertes par les biotechnologies, l'aérospatiale et la télématique laissent présager des lendemains plus inédits encore que ce que l'humanité a pu connaître dans un passé même récent. Commandées par ces progrès, l'activité économique se mondialise, les frontières se redéfinissent, les cultures se croisent et, sous l'effet de cette tendance, le marché du travail se transforme profondément.

La sagesse des modes d'agir et de penser d'autrefois est disparue dans le gouffre dévorant du changement et de la nouveauté. Le monolithisme religieux de l'Occident éclate en mille confessions et pratiques tandis que l'école se cherche et la famille se redéfinit. Les uns, nostalgiques, honorent l'unanimité rassurante d'autrefois; les autres, alarmistes, prophétisent un âge apocalyptique. En cette fin de siècle, pour endiguer la peur et l'angoisse qu'entraînent les mutations accélérées, il est à craindre une résurgence de conservatisme, d'immobilisme et de dangereuse mise au pas. Mais le monde fini n'existe définitivement plus; l'homme a perdu les références qu'il croyait jadis éternelles. La voix du poète Aragon résonne en ces termes : «Nous sommes les gens de ce siècle incertain où rien ne tient ni les toitures. Et quand sur la hauteur nous croyons voir se lever le matin, c'est un phare au loin de voiture».

Ce thème de la métamorphose inaugure la réflexion du présent chapitre. Il en constitue le fond et l'idée centrale. Et comme le fond doit être lié à la forme, c'est dans l'oeuvre du compositeur Henri Dutilleux – Métaboles pour orchestre (1965) – que nous avons puisé l'idée du traitement formel. En vertu d'un principe de transformation qui lui permet de passer graduellement d'une figure musicale à une autre, Dutilleux soumet à l'auditeur, comme l'écrivain le propose au lecteur au moyen de la métabole, la variation d'une même idée musicale par la métamorphose progressive et continue d'un riche matériau sonore. Le présent chapitre est donc une variation continue d'un même thème : la métamorphose de l'idée même de métamorphose en éducation. Place à la musique!

5.1 Mètis et mètis

Comme indiqué dans le brillant ouvrage de Vernant et Detienne – Les Ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs, 1974 – Mètis, comme nom propre, désigne une divinité féminine, fille de Téthys et d'Okéanos. Dans un chapitre du même ouvrage intitulé «Les combats de Zeus», les auteurs rapportent que Mètis, figure capitale dans les théogonies attribuées à Orphée, occupe également une place de première importance dans la

Théogonie du poète tragique Hésiode. Sans le secours de Mètis, que Zeus s'empresse de prendre pour première épouse, sans l'appui de ses dons de ruse et l'aide de ses subterfuges, point de couronnement et de souveraineté dans le ciel des dieux. En effet, le Prométhée enchaîné d'Eschyle n'atteste-t-il pas, dans le récit du conflit opposant les Titans de Kronos aux Olympiens de Zeus, que la primauté de monarque des dieux reviendrait «à qui l'emporterait, non par force et violence, mais par ruse»? (cité dans Vernant et Detienne, p. 62). En s'appropriant les pouvoirs magiques de Mètis, en s'incorporant ses savoirs, sa prévoyance et sa force d'anticipation, en s'imprégnant de son intelligence retorse et de sa puissance de tromperie, Zeus consacre son titre de dieu suprême du ciel régnant sur l'Olympe. En avalant Mètis avant qu'elle n'accouche d'Athéna, Zeus faisait sienne la mètis de sa première épouse. C'est que dans les fondements du pouvoir, le recours à la force doit s'adjoindre les ressources de l'intelligence rusée.

Intelligence rusée à dessein, car c'est vers le nom commun qui la désigne que se tourne maintenant notre propos. Comme nom commun, mètis désigne «une forme particulière d'intelligence, une prudence avisée (Vernant et Detienne, p. 17). Et les illustrations de cette efficacité pratique ne manquent pas dans les traditions grecque et judéo-chrétienne.

Zeus. Le roi des dieux eut-il préservé sa vie aux premières heures de sa naissance sans la subtile tromperie de sa mère Rhéa, habile et futée, intercédant en sa faveur? Rappelons qu'une pierre enveloppée de langes servit de substitut à l'enfant Zeus mis à l'abri dans une grotte de Crète. Que Zeus en vienne à détrôner son père Kronos et à consacrer dans un ultime combat son titre de monarque suprême, il doit à la mètis de sa mère Rhéa de l'avoir épargné d'une fin tragique dans les entrailles de Kronos qui engouffrait ses enfants de peur d'être supplanté par l'un d'eux.

Ulysse. Sans remettre à l'honneur la passion des débats que soulève le nom du célèbre poète, il est généralement accepté d'attribuer à Homère la paternité de l'Iliade et de l'Odyssée. Le premier poème, probablement plus récent, raconte la guerre de Troie; le second, plus réservé et plus contenu, rapporte les aventures et les exploits d'Ulysse revenant de Troie vers sa belle et précieuse Pénélope demeurée en Ithaque, son petit royaume. Rappelons que les rois achéens purent finalement s'emparer de Troie suivant la proposition d'un génial stratagème du rusé navigateur.

Ils cachèrent des guerriers dans les flancs d'un gigantesque cheval de bois que les Troyens, sans défiance, introduisirent dans leur ville pour en faire hommage aux dieux. La nuit suivante, les Grecs sortirent de leur cachette et ouvrirent les portes de Troie à leurs compagnons d'armes. (Aimond, 1939, p. 72).

Troie fut incendiée, Priam et sa famille, massacrés, et Ménélas, roi de Lacédomone, retrouva sa femme Hélène. Dans cet autre poème d'Homère où Ulysse domine, l'Odyssée, il incarne l'audace, le courage, la perspicacité, la ruse et le savoir-faire.

Antiloque. Vernant et Detienne, pour illustrer de la manière la plus nette la nature de la mètis, rapporte dans leur ouvrage un extrait du chant XXIII de l'Iliade. Suivant les conseils du rusé Nestor, Antiloque, fils de ce dernier, parvient à vaincre son adversaire Ménélas malgré sa mauvaise fortune de disposer de chevaux moins rapides pour la course des chars. Reprenons le passage s'y rapportant :

Suivant les conseils de son père, le jeune homme profite d'un brusque resserrement de la piste, ravinée par les eaux d'un orage, pour pousser son char en oblique devant celui de Ménélas, au risque de provoquer l'accrochage; la manoeuvre surprend l'adversaire qui doit retenir ses chevaux; profitant de son désarroi, Antiloque gagne l'avance nécessaire pour le distancer dans les dernières foulées (Vernant et Detienne, p. 19).

«C'est par la mètis, plus que par la force, que vaut le bûcheron. C'est par la mètis que sur la mer vineuse l'homme de barre guide le bâtiment de course en dépit du vent. C'est par la mètis que le cocher l'emporte sur son concurrent» (Homère, cité dans Vernant et Detienne, p. 19).

Jacob. Une brève incursion dans l'histoire du peuple d'Israël, parti d'Our en Sinéar dans le bas Euphrate vers la terre promise de Canaan, nous rapporte le récit d'une rivalité entre Esaü et Jacob, nés de Rebecca, femme du patriarche Isaac. Connaissant les privilèges d'Esaü rattachés à son titre d'aîné de la famille, Jacob trame une manoeuvre astucieuse qu'il exploitera pour détourner le destin à l'instant jugé opportun. Tiré de l'oeuvre du théologien Daniel Rops, Le peuple de la Bible (1970), reproduisons in extenso le passage relatant l'épisode :

Un jour qu'Esaü rentre de la chasse épuisé, il implore son frère : veut-il lui donner de ce plat de lentilles alléchant? Jacob abuse sans vergogne de la situation et ne nourrit le malheureux chasseur que contre la cession de son droit d'héritage. Puis, à cette propriété juridique, il ajoute la qualité sacrée, en se faisant bénir, indûment, par son père aveugle; Rebecca, plus que jamais partiale, ayant recouvert les mains de son préféré d'une peau de chevreau pour imiter les poils de l'aîné (Rops, p. 39).

Si concises soient-elles, ces diverses illustrations d'une mètis en action suffisent à mettre en lumière certains de ses traits essentiels : flair et sagacité autant qu'anticipation et sens de l'à propos. À cette étape précise de notre recherche, nous touchons à la nature de ce que les Anciens appréciaient tant : «que l'intelligence subtile triomphât de la force brute» (Rops, p. 40).

5.2 Nature de la mètis

Par un travail d'une exemplaire minutie sur la pensée et les pratiques de la civilisation grecque, Vernant et Detienne ont l'immense mérite d'avoir réhabilité une catégorie de la pensée que des siècles de monopole intellectualiste avaient rejetée dans l'oubli. Bien qu'il n'est pas de notre propos de discuter des causes profondes d'une telle éclipse, permettons-nous toutefois une brève digression en rappelant grossièrement que de Platon à Descartes, incluant, bien sûr, la christianisation médiévale du platonisme et de l'aristotélisme, toute une tradition philosophico-théologique devait sceller le primat de la pensée théorique «au nom d'une métaphysique de l'être», de l'intelligible et de l'immuable. Et dans cet univers rigoureusement ordonné, la mètis y fait figure d'absente. Pourtant, et comme en témoigne cet ouvrage, «la mètis est une forme d'intelligence et de pensée, un mode de connaître» (Vernant et Detienne, p. 10).

Ses multiples aspects peuvent être, grosso modo, regroupés autour d'un certain nombre de traits essentiels. De l'étude d'Henri Jeanmaire, La naissance d'Athéna et la royauté magique de Zeus (1956), Vernant et Detienne prennent note que la mètis s'applique à des domaines très divers où l'efficacité pratique et le succès sont recherchés. La mètis est engagée dans le devenir et l'action; elle oeuvre sur le terrain mouvant de réalités insaisissables. Jouant sur la scène du double et de l'équivoque, elle compose avec la simultanéité et l'imprévisibilité des situations. «Polymorphe et multiple, (...) elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes, ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux» (Vernant et Detienne, p. 10).

Dans un article fort intéressant sur ce thème, Clermont Gauthier (1990) l'oppose à la raison droite, géométrique, rigide et univoque bref, à Animus, selon le mot du poète Claudel, qui «découpe», «morcelle», «analyse» et «mesure» (Vovard, 1951, p. 8), et la place volontiers dans l'orbite du courbe, de l'oblique, de la souplesse et de la finesse, en somme : du côté d'Anima, l'âme, l'intuition qui épouse plus facilement les sinuosités du

réel. Par sa réflexion sur la différence entre l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse, Pascal illustre éloquemment selon Gauthier cette opposition entre l'intelligence droite et l'intelligence rusée. Prêtons ici l'oreille à l'auteur des célèbres Pensées.

Il y a donc deux sortes d'esprits : l'une (sic), de pénétrer vivement et profondément les conséquences des principes, et c'est là l'esprit de justesse; l'autre, de comprendre un grand nombre de principes sans les confondre, et c'est là l'esprit de géométrie. L'un est force et droiture d'esprit, l'autre est amplitude d'esprit. (...) Ceux qui sont accoutumés à juger par le sentiment ne comprennent rien aux choses de raisonnement, car ils veulent d'abord pénétrer d'une vue et ne sont point accoutumés à chercher les principes. Et les autres, au contraire, qui sont accoutumés à raisonner par principes, ne comprennent rien aux choses de sentiment, y cherchant des principes et ne pouvant voir d'une vue (Pascal, 1940, p. 48).

Tendu vers l'avenir dont il ourdit la fin, lesté du poids du passé dont il condense l'expérience, attentif au présent dont il trame les fils, l'homme de mètis précède l'occasion et, par un geste savamment concocté, sans impulsivité, il consacre sa victoire. Jamais pris en défaut d'attention par l'instant furtif qui passe, rien ne se dérobe à sa vigilance.

Douée d'une capacité de métamorphose, comme l'atteste Appollodore, la mètis se donne pour autre que ce qu'elle est : «en elle l'apparence et la réalité, dédoublées, s'opposent comme deux formes contraires, produisant un effet d'illusion, apâtè, qui induit l'adversaire en erreur et le laisse, en face de sa défaite, aussi éberlué que devant les sortilèges d'un magicien» (Vernant et Detienne, p. 29). En elle, la duplicité de sa nature cache une duperie sous des dehors rassurants. En elle, l'ostensible dissimule la manoeuvre subreptice. Pas étonnant alors que la mètis comporte un ensemble d'attitudes mentales qui combinent tout à la fois la perspicacité, la clairvoyance, la vivacité d'esprit, la finesse, le flair, la débrouillardise, le sens de l'à propos, l'efficacité pratique, la sagacité, en somme : «un savoir de finesse thésaurisé, une culture» (Gauthier, 1990, p. 37).

Illico, des questions surgissent à l'esprit : qu'a-t-elle à voir cette mètis avec l'enseignement et la pédagogie? Qu'est-ce que le pédagogue d'aujourd'hui peut avoir à partager avec les diverses figures de mètis tirées des récits d'Homère, d'Eschyle ou d'Hésiode? Que peut-il avoir en commun avec la ruse du conducteur de chars, l'habileté de l'artisan, le flair du navigateur ou l'art du rhéteur?

5.3 Mètis et pédagogie

L'oeuvre du sociologue français Edgar Morin ne souffre pas de brièveté et de concision; c'est même un truisme que l'affirmer. Tenant à la fois de la boulimie et du cyclopéen, elle cherche à nous restituer toute la texture et «l'épaisseur du réel» dans sa volonté et son projet «de penser complexement la complexité» (Morin, cité dans Bacot, 1992, p. 184). Contre toute rationalisation simplifiante, mutilation de la pensée, «insularisation» de l'homme, disjonction de ce qui est lié dans le réel ou réduction de sa diversité, Morin suggère l'infinie richesse d'un dialogue continu avec le réel; plutôt les ressources d'une approche unique pour aborder la complexité de l'univers. Demeurant délibérément au pourtour de l'oeuvre, nous nous en tiendrons, pour le bénéfice de notre propos d'orientation pédagogique, à tracer quelques linéaments autour de l'idée centrale et fondamentale de cette oeuvre : la complexité. Comme une certaine part de la réflexion de Morin porte sur les phénomènes sociaux, il n'est pas fortuit de considérer en quel(s) sens sa notion de complexité contribue à clarifier davantage le propre de la situation pédagogique.

Dans sa contribution à l'ouvrage Les théories de la complexité (1990), Morin s'applique à présenter en enfilade un certain nombre d'avenues – huit au total – par lesquelles il se propose de développer l'idée ou le problème de la complexité. Toutes n'étant pas également susceptibles de nous venir en aide, portons pour l'instant notre attention sur ce qu'il appelle «le problème de la complication», aussi bien dans les phénomènes biologiques que dans les phénomènes sociaux. Ces phénomènes présentent

«un nombre incalculable d'interactions, d'inter-rétroaction, un fabuleux enchevêtrement qui ne pouvait être computé même par le plus puissant ordinateur» (Morin, 1990, p. 284). À l'évidence, l'éducation scolaire comme phénomène social comporte un nombre élevé d'interférences, d'interactions entre des individualités inséparablement associées dans un espace délimité. Impossible alors pour le pédagogue en action de connaître en totalité la réalité dans laquelle il oeuvre, de saisir avec certitude l'évolution ou la direction des échanges dans le temps, ni de contrer ou d'éliminer l'instabilité et la mouvance des situations pédagogiques. La complexité par l'avenue de la complication comporte une part d'incertitude mais, de proposer Morin avec un sens de la nuance qui lui est propre, elle «ne se réduit pas à l'incertitude, c'est l'incertitude au sein des systèmes richement organisés» (Morin, cité dans Bacot, p. 186).

Près de la pensée d'Edgar Morin, le professeur Georges Lerbet fait une large place à la culture du paradoxe dans son ouvrage intitulé Le flou et l'écolier (1990). Reprenant pour son compte le théorème de Gödel (1931) selon lequel la preuve d'un système formalisé ne peut se trouver dans ce système, Lerbet propose la métaphore suivante :

Si ce voyageur fait un tour de 360°, il embrasse tout l'horizon. Dans son «axiomatique circulaire», il embrasse le paysage tout entier et il peut «raisonner» sur ce qu'il voit. Seulement sa vision demeure imparfaite puisqu'il lui manque la vision du piton rocheux sur lequel il se trouve, et, ce faisant, aussi la vision de lui-même. Son «axiomatique circulaire» est ouverte en ce qu'elle ne contient pas le centre du cercle où il se trouve en tant qu'observateur. Et il faudra une nouvelle axiomatique pour que ce centre soit pris en compte (Lerbet, 1990, p. 9).

Et cette quête sans fin de l'absolu, cette régression à l'infini vers l'origine porte en elle-même sa propre impossibilité comme si, par ce difficile chemin, l'homme prenait douloureusement conscience de sa finitude : «l'impensé» demeure et l'origine se dérobe.

L'incertitude, l'indécidabilité sont inscrites au coeur même des phénomènes complexes. C'est pourquoi, dans l'horizon qui est le nôtre, Lerbet en appelle à cultiver le flou et le paradoxe qui traversent immanquablement les multiples démarches scolarisées. Dans les processus d'évaluation comme dans les diverses façons d'apprendre de l'élève, il s'insurge contre l'effet mutilant d'un verdict décisif et le pouvoir excessif d'une «doxa» à sens unique; contre l'illusion péremptoire d'un savoir transparent sur l'autre et la prétention d'atteindre «le «vrai» du sujet comme le chercheur scientifique atteindrait le «vrai» des choses ou des êtres vivants» (Lerbet, p. 19). À la question qu'il nous adresse : «Que reste-t-il, en effet, des chances de l'observation pour accéder au savoir sur l'autre une fois que l'on se pose des questions en termes d'ouverture incompressible de ses observations?» (Lerbet, p. 10), Lerbet propose une tierce voie entre ce qu'il appelle «la fuite concertante» et la «voie du détachement», l'une et l'autre conduisant à une sorte de déni du contradictoire dans l'activité éducative.

À côté de ces fuites, nous sommes invités à l'art de la fugue, à l'art de la partition à trois voix qui joue sur tous les registres et s'accepte baroque. Elle s'accepte imparfaite et riche de sa variété et elle admet que le flou est inhérent à la démarche qui en résulte. Parce que le paradoxe est partie prenante inépuisable de toute l'entreprise (Lerbet, p. 10).

Dans cette perspective, pas étonnant alors que cet «art» de la fugue», que cette «culture du paradoxe et du flou», composent une part de notre représentation du pédagogue cultivé comme maître de métamorphose.

Plus près de nous, dans une réflexion récente portant sur le renouvellement de la profession enseignante, les membres du Conseil supérieur de l'éducation (1990 - 1991) proposaient d'envisager l'acte d'enseigner sous l'angle privilégié de la multidimensionnalité : comme acte interactif, réflexif, acte complexe et professionnel, l'acte d'enseigner forme une sorte de complexus pour reprendre ici un terme de Morin s'appliquant à traiter l'unité des diverses complexités.

Complexus, c'est ce qui est tissé ensemble; c'est le tissu venu de fils différents et qui sont devenus un. Autrement dit, tout cela s'entrecroise et s'entre-tisse pour former l'unité de la complexité; mais l'unité du complexus ne détruit pas la variété et la diversité des complexités qui l'ont tissé (Morin, p. 290).

D'abord, acte interactif. L'acte d'enseigner «comporte un caractère global, où entrent en jeu des dimensions intellectuelles, émotionnelles, sociales et physiques» (C.S.E., p. 22). Jour après jour, semaine après semaine, de gré ou de force, des individus s'assemblent et se confrontent dans ce qui sera, invariablement tout autant qu'inexorablement, le lieu de leurs apprentissages. Entre la collaboration et le refus, entre l'assistance mutuelle et l'indifférence, les attitudes des uns et des autres structurent et modèlent les registres divers de l'activité éducative. Relation de personne à personne, relation d'un individu à un groupe, interaction entre des micro-groupes, à chaque instant, l'enseignant se situe «au coeur des interactions vécues au sein de son groupe» (C.S.E., p. 22). Et dans l'éventail très large des intérêts et des motivations, dans le jeu complexe des interactions, l'histoire de chacun se joue, se trame et se noue.

L'acte d'enseigner revêt également un caractère réflexif, tant il est vrai qu'il requiert du maître de transiger avec la situation du moment. «Cette transaction ressemble, en un sens, à une sorte de «conversation» avec une situation qui met en rapport un ensemble de sujets humains et qui comporte donc, pour autant, un caractère unique, incertain et éventuellement conflictuel» (C.S.E., p. 21). Et plus loin, de préciser les membres du conseil :

Les situations d'apprentissage sont uniques et incertaines, voire porteuses de conflits de valeurs, car elle placent en interaction un maître et des élèves en recherche de savoir. En ce sens, enseigner est un art et toute situation d'apprentissage est une interaction qui requiert que l'enseignante ou

l'enseignant repense son action, l'ajuste, la recrée ou la restructure au moment où elle s'effectue (C.S.E., p. 21).

Acte réflexif aussi, parce que la pratique éducative peut se transmuter en savoir qui, à son tour, peut être réinvesti dans le champ de l'expérience. Acte réflexif parce que la pratique se transforme en savoir qui transforme la pratique. En somme, la théorie et la pratique, la science et l'art : l'une et l'autre fondus au même creuset. Belle illustration du principe de récursivité sur lequel nous reviendrons plus loin.

Parlant aussi de l'acte d'enseigner comme d'un acte complexe, les membres du Conseil supérieur de l'éducation le décrivent comme un acte aux aspects très diversifiés : préparation, planification, animation des cours; évaluation, encadrement, orientation, consultation. Sans répit, l'enseignant se trouve en situation de «micro-décisions».

Acte complexe également par l'éventail des compétences et des qualités personnelles qui lui sont requises : d'une part, les compétences disciplinaire, didactique, psychopédagogique et, qui plus est, compétence culturelle; d'autre part, des qualités de communicateur, de vulgarisateur, d'animateur sans compter la bienveillance, l'authenticité, le respect et l'attention dont il doit faire preuve.

Enfin, acte se complexifiant plus que jamais auparavant dans le contexte d'une économie mondiale qui réclame de tous une solide formation de l'esprit; acte se complexifiant par le fait d'une situation inédite d'obsolescence rapide des connaissances et de multiplication des lieux du savoir; acte se complexifiant par l'hétérogénéité grandissante des groupes «tant par leurs caractéristiques – âges, sexe, appartenance ethnique, milieu socio-économique – que par les aspects particuliers de leurs cheminements d'apprentissage» (C.S.E., p. 25); enfin, acte se complexifiant par le conflit des générations, la crise de l'autorité, des savoirs et des valeurs.

Cherchant à décrire «l'aspect dynamique et complexe de l'enseignement» dans un article portant sur les ruses de l'intelligence, le professeur Clermont Gauthier reprend pour son compte les diverses caractéristiques générales d'une classe que le chercheur James Calderhead proposent à la suite de ses propres travaux sur Doyle : «la multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la visibilité et l'historicité» (Gauthier, 1990, p. 37). Précisons davantage.

Par multidimensionnalité la classe est représentée comme étant un lieu où de multiples composantes sont reliées : des personnes en interaction, des contenus culturels à apprendre, des objets matériels à utiliser, etc. Par simultanéité, Doyle indique que, dans une classe, plusieurs événements se déroulent en même temps (...) L'immédiateté signifie que le rythme de la classe est rapide et que le professeur, ayant peu de temps pour réfléchir, doit souvent décider sur-le-champ. Comme on le sait, la journée de l'enseignant se déroule rarement comme prévu, c'est la dimension de l'imprévisibilité : le plan initial est inlassablement défait et refait. Il y a également une dimension de visibilité parce que la classe est un lieu public où plusieurs témoins (les élèves) observent constamment le professeur quand il interagit avec n'importe lequel d'entre eux. Finalement, comme la classe est un lieu où les élèves et le professeur se rencontrent cinq jours par semaine et durant toute l'année, il se crée peu à peu des routines, une sorte de jurisprudence, etc., c'est la dimension de l'historicité (Gauthier, 1993, p. 190).

Philippe Perrenoud répercute à peu près de pareils échos. L'enseignant est au cœur d'une multitude de «micro-décisions» relative à la gestion de sa classe.

Répondre ou non, s'attarder auprès d'un élève en difficulté ou l'encourager d'un mot, choisir de voir ou de ne pas voir, de sanctionner une conduite déviante, suivre ou ne pas suivre une piste suggérée par un ou une élève,

poursuivre une discussion agitée ou y mettre fin, donner la parole à tel ou telle, accepter ou non une proposition, dramatiser ou banaliser un appel au calme ... autant de décisions prises dans l'instant sans longue réflexion ou sans réflexion du tout (Perrenoud, cité dans C.S.E., p. 24).

Bref, autant d'aspects simultanés et imprévisibles qui influent sur «le climat et la dynamique du groupe-classe»; autant d'aspects qui font de chaque activité pédagogique une sorte de joute à l'issue incertaine; autant d'aspects qui sollicitent un ensemble de moyens et de stratagèmes pour gagner la confrontation. C'est qu'enseigner «est combattre, au sens de jouer», et que les actes d'enseignement «relèvent d'une agonistique générale»¹.

Nous ne pourrions achever cette partie sans présenter une autre avenue par laquelle Edgar Morin traite le thème de la complexité : celle de l'organisation. En résumé, elle concerne l'unitas multiplex – l'unité et la multiplicité –, la «relation hologrammatique» et le «principe d'organisation récursive». Expliquons-nous brièvement.

La question de la complexité par la voie de l'organisation stipule que le «système est en même temps plus et moins que ce que l'on pourrait appeler la somme de ses parties» (Morin, p. 285). Plus, au sens où le tout «fait surgir des qualités qui n'existeraient pas sans cette organisation» (p. 285), le tout dépassant les éléments qui le constituent, moins, au sens où le tout fait subir à chacune des parties des contraintes inhibitives de la pleine expression de leurs potentialités. «Penser complexement» l'organisation sociale d'une classe invite à ne pas dissoudre ou résorber l'un dans le multiple ou le multiple dans l'un; à concevoir l'éducation comme un tout dynamique d'où émergent des propriétés qui

¹ Nous aurons ici reconnu le propos du philosophe Jean-François Lyotard. Parlant des actes de langage, il a pu dire : «C'est que parler est combattre, au sens de jouer, et que les actes de langage relèvent d'une agonistique générale» (Lyotard, 1979, p. 15).

rétroagissent «sur les parties pour permettre le développement de l'esprit et de l'intelligence des individus» (Morin, p. 286).

Le principe hologrammatique se rapporte à l'idée selon laquelle «le tout est à l'intérieur de la partie qui est à l'intérieur du tout» (Bacot, 1992, p. 187). Ainsi, à l'école, la culture représente en quelque sorte le tout de la société qui est à l'intérieur de la partie, en l'occurrence l'individu, qui lui-même est à l'intérieur du tout. De ce point de vue, selon Morin, «on ne peut plus considérer un système complexe selon l'alternative du réductionnisme (qui veut comprendre le tout à partir uniquement des qualités des parties) ou du «holisme», non moins simplificateur, qui néglige les parties pour comprendre le tout» (p. 287). De l'un à l'autre et de l'autre à l'un, l'explication circulaire supplante la vision simpliste et insuffisante d'une causalité linéaire.

Enfin, reste le «principe d'organisation récursive» selon lequel «les effets et les produits sont nécessaires à sa propre causation et à sa propre production» (p. 287). Ainsi, les interactions entre les individus produisent la société qui produit l'éducation qui produit les individus qui produisent la société. Autrement dit, «le processus social est une boucle productive ininterrompue où, en quelque sorte, les produits sont nécessaires à la production de ce qui les produit» (p. 287).

En résumé, autant de voies qui nous incitent, comme maître de métamorphose, à penser de façon complexe les multiples aspects des actes pédagogiques. La question récurrente des rapports entre la théorie et la pratique ne peut s'éclairer par les seules voies de la science, de l'éthique et de la technique², par les seules voies du logos, de l'axios ou de la technè : elle doit faire la place et prendre en compte les ressources nombreuses d'une mètis pédagogique. S'inspirant du «principe d'organisation récursive», la constance

² Ce passage réfère à la thèse brillante de Clermont Gauthier qui s'efforce d'esquisser une reconceptualisation des rapports entre la théorie et la pratique dans le contexte plus large d'une éducation postmoderne (1988).

d'un dialogue entre le savoir et la pratique renouvelle sans fin notre vision des choses : elle anime une pensée que guette sans cesse l'engourdissement.

Pas étonnant alors que ce formidable champ d'application qu'est l'enseignement, que le tissu serré de réalités ambiguës qui le caractérisent, que cet engagement du maître dans un devenir et une action à l'issue incertaine, bref, que la situation pédagogique requiert et interpelle les ressources de la mètis. «Multiple et polymorphe», riche en expédients, fertile en inventions, de connivence avec le réel, éprise d'imprévu et capable d'improvisation, «sa souplesse, sa malléabilité lui donnent la victoire dans les domaines où il n'est pas, pour le succès, de règles toutes faites, de recettes figées, mais où chaque épreuve exige l'invention d'une parade neuve, la découverte d'une issue (póros) cachée.» (Vernant et Detienne, p. 29). Et comme le montre si bien Gauthier, «il est raisonnable de penser que dans le contexte pédagogique se déploiera sans cesse la mètis plutôt que l'intelligence droite, l'esprit de finesse plutôt que l'esprit de géométrie» (Gauthier, p. 37). Qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé comme maître de métamorphose? Une première esquisse suggère : un maître de mètis autant qu'un maître du paradoxe.

5.4 La mètis du pédagogue : nature de son jugement

Montrant l'impossibilité où se trouve la pédagogie de réaliser le «rêve géométrique d'une grammaire des comportements» et d'un «code de la ruse», ambition tenace de Comenius à Skinner comme l'indique Gauthier (p. 39), le pédagogue doit nécessairement se rabattre sur un certain nombre de règles qui orientent son action et éclairent son jugement. Est-il besoin de le rappeler, il est au coeur de situations où son jugement a continuellement à s'exercer. Mais quelle est la nature de son jugement? Comment l'exerce-t-il et sur la base de quels principes? Gauthier propose de recourir à l'ensemble des Critiques du philosophe allemand Emmanuel Kant pour éclairer les aspects divers de ces questions.

Critique de la Raison Pure (1781). Le problème de la connaissance hante la réflexion philosophique depuis ses origines. D'où viennent les idées que nous avons sur le monde? Que sont-elles et que valent-elles? À quelles conditions la science est-elle possible? La philosophie témoigne d'une longue suite de batailles enflammées sur ces questions brûlantes et délicates. L'ardente passion qui inspire son histoire anime également l'oeuvre de Kant.

Par un changement de méthode, connu sous le nom célèbre de «révolution copernicienne», Kant détourne son intérêt vers la connaissance du sujet. Pour le célèbre philosophe, la réalité qu'intéresse la science n'a pas d'existence en elle-même; elle est toujours relative au sujet connaissant. Soumise à l'espace et au temps qui fondent ce qu'il appelle «les formes a priori» de la sensibilité, la réalité, ou le donné sensible, est également soumise aux exigences de l'entendement humain. Établissant sa distinction entre le phénomène et le noumène, Kant s'emploie à montrer que le premier est toujours lié à l'activité de notre esprit, tandis que le second, le noumène, demeure inaccessible à la connaissance humaine. Dans ce rapport de l'homme avec la nature, la communication avec l'autre se trouve ici «médiatisée par la connaissance de l'objet» (Gauthier, 1990, p. 39).

Critique de la Raison Pratique (1788). Si le besoin de connaître est une exigence fondamentale de la nature humaine, la question de la moralité est tout autant incontournable. De la distinction entre les «impératifs hypothétiques» et les «impératifs catégoriques», Kant montre que ces derniers «prétendent à une validité inconditionnelle» (Jaspers, p. 113).

Les impératifs hypothétiques ne sont valables qu'à condition de servir à atteindre une fin. Pour atteindre une fin, il faut recourir aux moyens appropriés. Les impératifs catégoriques, eux, prétendent à une validité inconditionnelle. Les impératifs hypothétiques sont techniques, ils sont affaire d'habileté et d'intelligence et commandés par une fin qui leur est

supérieure; les impératifs catégoriques ont leur fondement en eux-mêmes (Jaspers, p. 113).

Cette distinction donne lieu à la formulation de l'impératif catégorique bien connu : «Agis comme si la maxime de ton action devait être érigée par ta volonté en loi universelle de la nature» (Kant, cité dans Jaspers, p. 113). Ainsi, puisque le sujet réfère à sa subjectivité qu'il érige en loi morale sous forme d'impératif catégorique, «dans cette forme de jugement, la communication avec l'autre est indirecte au sens où elle s'exerce par la loi morale qui la médiatise» (Gauthier, p. 39).

Critique de la Faculté de Juger (1790). Dans la Critique de la Raison Pure, la logique du jugement est médiatisée par la connaissance de l'objet et, dans la Critique de la Raison Pratique, par la logique d'une loi morale qui médiatise notre rapport à l'autre. Entre l'entendement et le vouloir, entre le connaître et l'agir, Kant (...) essaie de jeter un pont entre le monde de la nature et le monde moral, par les notions de beauté et finalité» (Mucchielli, 1971, p. 141). Dans la Critique de la Faculté de Juger, notre jugement est médiatisé par notre rapport à l'autre et le monde que nous partageons avec lui. Mon jugement de goût sur les objets du monde suppose la présence de cet autre, le partage, la rencontre, l'intersubjectivité. Aussi, «l'intersubjectivité dans le jugement esthétique fonctionnera sous les registres de la persuasion et non de la conviction car il s'agit, selon la très belle expression de Kant, de «courtiser le consentement de l'autre» et non de prouver la vérité d'une assertion»³ (Gauthier, p. 40).

³ Nous sommes ici conscient d'ouvrir un chantier qui dépasse largement les limites de notre propos. Gauthier s'inspire ici de Philonenko pour qui la Critique de la Faculté de Juger tente de «résoudre le problème de l'intersubjectivité». Kant parle plutôt de «sens commun». Or, intersubjectivité et sens commun ne sont peut-être pas synonymes. Sauf erreur, le premier terme suppose le partage entre deux individualités tandis que l'autre terme réfère à ce qu'il y a de commun chez tous les hommes. «Il faut qu'il y ait chez tous les hommes, en tant qu'êtres doués de raison et contemplant le beau à l'aide des sens, quelque chose de commun. Kant appelle cela le sens commun» (Jaspers, p. 140). Il y a là un problème qui mériterait de plus amples recherches. Reconnaissons-le.

Pour Gauthier, il en est ainsi du jugement du pédagogue dans la situation d'enseignement qui est la sienne. Dans cette quête incessante du savoir, comme dans le refus d'apprendre, l'élève et le maître se rencontrent et se confrontent, collaborent et se découvrent; l'un et l'autre se courtisent et jouent de ruse.

L'intérêt du rapprochement du jugement dans la situation pédagogique avec le jugement esthétique réside en ceci : le professeur juge la situation et ce qu'il a à faire, non pas abstraitement en dehors du contexte, mais par rapport à l'autre, à l'élève, dans la situation dans laquelle il est confronté. Il ne peut juger «en grammairien» une fois pour toutes mais à chaque fois en prenant autrui en considération dans le contexte d'action. La relation pédagogique est donc une relation dans laquelle l'autre est toujours présent directement et influe sur le jugement (Gauthier, p. 40).

Ce qui lui fait dire qu'en matière de pédagogie, le maître juge en artiste plutôt qu'en grammairien. Et comme le jugement ne s'apprend pas selon Kant, il s'agit de l'exercer. Et le plus tôt sera le mieux dans la formation du futur enseignant!

5.5 De «l'inservitude volontaire»

Le nom de Michel Foucault rappelle la parution d'un ouvrage au retentissement considérable : Les mots et les choses (1966). Foucault : tout à la fois le structuralisme qu'il repense, l'herméneutique qu'il dépasse, l'archéologie et la généalogie. Foucault : l'historien des «lieux maudits» : la prison, la folie et la sexualité. Foucault : redoutable analyste des discours, du savoir et du pouvoir. Foucault : penseur de la marge, de ce qui la produit, de ce qui dresse une clôture, de ce qui désigne l'extériorité en s'enfermant dans des frontières. En cette seconde moitié d'un siècle qui s'achève, nul plus que Foucault, et probablement nul mieux que lui, s'est affairé à penser la différence, à ce qui la fonde et la constitue; à méditer sur les visages multiples de l'Autre; à décrypter le sol de

l'«épistémé» d'où émergent et se distribuent les discours. Nul mieux que Foucault ne s'est employé à dialectiser les rapports du diptyque pouvoir-savoir; nul n'a su mieux voir que l'un et l'autre s'engendrent et que la vérité, somme toute, est à rechercher du côté «de l'ensemble des règles selon lesquelles on démêle le vrai et du faux et on attache au vrai des effets spécifiques du pouvoir» (Foucault, cité dans Dreyfus et Rabinow, 1984, p. 173).

Il peut sembler curieux de rappeler succinctement le nom de Michel Foucault dans le cadre d'un travail qui traite prioritairement d'éducation. Après tout, à notre humble connaissance, Foucault a très peu parlé d'éducation. Si nous pouvons y faire allusion, c'est par le biais d'un rapprochement indirect avec les méthodes d'investissement des corps par lesquelles, à l'époque du «grand renfermement», on le surveille et le contrôle, le dresse et le redresse. Mais il y a plus.

L'éducation, on le sait, est un champ du savoir que traverse subrepticement l'idéologie. L'exclusion s'y pratique, les dogmatismes y fourmillent. «Le discours pédagogique est le plus idéologique de tous les discours. Il est même plus idéologique que le discours politique, du moins à notre époque» (Reboul, 1984, p. 9). D'un ton ex cathedra, les uns et les autres tonnent du haut de l'autel; leurs «jeux de langage» départagent les fidèles, excluent en montrant la Voie. Et pourquoi donc Foucault? C'est que l'art de «l'inservitude volontaire»⁴, qu'il retrace dans l'Occident européen du XVI^e siècle, désamorce les armes de la Vérité, désarme les amorces d'une mise au pas.

Vérité et mise au pas disions-nous? C'est parce qu'elle se pense à travers les seuls critères de la science, de l'éthique ou de la technique, et «habituellement lorsque reliées» (...) sous l'autorité de l'une d'entre elles : l'Éthique» (Gauthier, 1988, p. 3), que l'activité éducative a consisté, pour l'essentiel, à poursuivre le Juste et à faire de l'écart nous en séparant, «une pédagogie du manque» (Gauthier, p. 3). Mais voilà, derrière le Juste, il

⁴ Foucault utilise cette expression dans le cadre d'une communication présentée le 27 mai 1978 à la Société Française de Philosophie sous le titre «Qu'est-ce que la critique?»

n'y a rien. «Il n'y a rien sous le masque, rien derrière le rideau. Il faut bien éduquer mais sans qu'il ne soit jamais possible de savoir ce que bien éduquer puisse vouloir dire, sans qu'il ne soit jamais possible d'attribuer en vérité un contenu au Juste (Gauthier, p. 4). Contre ces discours de l'identique et de l'invariable, du conformisme et de l'indifférencié, contre le pouvoir de la Vérité et la Vérité des discours, contre «la politique de la vérité», Gauthier propose les appels pathétiques de Nietzsche contre ce qui nie la différence; la révolte de Deleuze contre «ce qui empêche le désir de circuler», «l'Anti-Oedipe» contre ce qui enferme; enfin, la maxime de Lyotard : «Tout va, sauf ce qui empêche le jeu du Juste de continuer à se jouer» (Lyotard, cité dans Gauthier, p. 198).

C'est ainsi qu'au lieu de se chercher un visage qui nous manque l'on multipliera les masques en éducation. Mais ces masques seront vus comme autant de possibles, autant de devenirs, autant de machinations. Le pédagogue sera plusieurs. (Gauthier, p. 5).

«Alors, on n'en finit pas de faire rencontrer des éléments hétérogènes qui métamorphosent le métier, qui créent de nouvelles différences tout en évitant de tomber dans l'identité ou dans l'indifférencié» (Gauthier, p. 218). Ainsi, au modèle d'une pensée qui se fonde sur une prétendue réalité ultime, le maître de métamorphose oppose «un modèle de pensée en rhizome⁵ qui ne présume pas un sens unique comme origine ou destination» (Gauthier, p. 218).

⁵ Dans son ouvrage Rhizome (1976), Deleuze s'attaque à tous ceux qui cherchent à fonder la connaissance sur une réalité ultime, immuable et transcendante. À la métaphore arboricole, fondée, enracinée, verticale et droite, il oppose une pensée en rhizome, horizontale, hirsute et vivace.

RHIZOME

Faites rhizome et pas racine, ne plantez jamais! Ne semez pas, piquez!

Ne soyez pas un ni multiple, soyez des multiplicités!

Faites la ligne et jamais le point!

La vitesse transforme le point en ligne!

Soyez rapides même sur place!

Ligne de chance, ligne de hanche, ligne de fuite.

Ne suscitez pas un général en vous.

Faites des cartes et pas des photos ni des dessins.

Soyez la panthère rose, et que vos amours encore soient comme la guêpe et l'orchidée, le chat et le babouin.

G. Deleuze et F. Guattari

5.6 Mètis et kairos : le jeu des métaphores

Métaphore : mot-clé, mot-phare pour notre étude. Du grec metaphora, qui signifie transposition (Le Robert, p. 1190), il importe de s'attarder à la signification que nous lui attribuons, «tant les théories qui tentent de l'approcher sont diverses et complexes» (p. 16) comme le précise Claude de Jonckheere dans Images de l'éducateur (1987).

Dans le vaste champ de l'argumentation, Perelman fait certes figure d'autorité. L'approche de la métaphore et de l'analogie que nous proposons s'appuie sur les remarquables travaux du philosophe belge. Interprétant le terme d'analogie suivant son acception étymologique de proportion, Perelman souligne qu'elle diffère de la proportion purement mathématique «en ce qu'elle ne pose pas l'égalité de deux relations mais affirme une similitude de rapports» (Perelman, 1977, p. 127). La nuance est capitale. Similitude plutôt qu'identité : «a est à b comme c est à d» (Perelman, p. 128), plutôt que l'égalité algébrique suivante :

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \text{ ou, par symétrie, } \frac{c}{d} = \frac{a}{b}.$$

Entre le couple a-b (le thème de l'analogie) et le couple c-d (le phore de l'analogie), on n'affirme pas une égalité symétrique par définition, mais une assimilation, ayant pour but d'éclairer, de structurer et d'évaluer le thème grâce à ce que l'on sait du phore, ce qui implique que le phore relève d'un domaine hétérogène, car mieux connu que celui du thème (Perelman, p. 128).

Quant à la métaphore, elle est pour Perelman «une analogie condensée, grâce à la fusion du thème et du phore. À partir de l'analogie A est à B comme C est à D, la métaphore prendrait l'une des formes «A de D», «C de B», A est C» (Perelman, p. 133). Pour illustrer, recourons à la métaphore horticole bien connue en éducation qui présente l'enfant comme une plante. En reconstituant l'analogie, nous obtenons :

Enseignant (a)	A	horticulteur (c)
cheminement de l'élève (b)		plante (d)

Comme l'indique Perelman, le thème s'éclaire et se structure par l'entremise d'un phore qui appartient à un domaine différent que celui du thème. L'analogie joue donc sur une ressemblance de rapports appartenant à des domaines étrangers. Dans les termes de Paul Ricoeur (1984), «c'est l'apparement surprenant de mots étrangers : par cette «figure

de style», le langage est conduit à une sorte de torsion qui lui fait dire plus qu'il ne dit d'ordinaire» (p. 169). Plus qu'une simple figure de style destinée à l'ornementation de la phrase, plus qu'une simple décoration du langage, la métaphore est au coeur d'une vision originale des choses, «un détecteur d'expériences rares» (Ricoeur, p. 169).

Mais, en signifiant plus, la métaphore révèle des aspects de notre expérience qui ne demandaient qu'à être dits et qui ne pouvaient l'être, faute de trouver leur expression appropriée dans le langage quotidien. La fonction de la métaphore est donc de faire venir au langage des aspects de notre manière de vivre, d'habiter le monde, d'avoir commerce avec les êtres - qui restaient muets sans elle, sans cette faculté singulière qu'a le langage d'aller au-delà de lui-même (Ricoeur, p. 169).

L'analogie procède donc d'un déplacement du thème vers le phore, d'une assimilation qui éclaire, d'une distance parcourue par le biais d'un emprunt qui structure. D'ailleurs, à l'origine, le terme phora comporte cette idée d'un déplacement, d'un transport.

La phora, à l'origine, est bien un changement selon le lieu, un changement physique qu'Aristote emploie «métaphoriquement» pour définir la métaphore comme déplacement de «lieu commun», de topos, mais un transport curieux qui fait coexister deux ordres de sens (Melançon, 1992, p. IX).

La dimension persuasive de la métaphore est le dernier aspect que nous voulons faire ressortir. Plus qu'une simple figure de rhétorique, la métaphore, dans la perspective qui est la nôtre, a valeur argumentative. Sous le signe de la clarté et de l'évidence, elle dévoile, au sens où elle «donne à voir», une part des représentations du monde, conceptions et valeurs de l'instance énonciatrice. Métaphore : mot-clé disions-nous? C'est que le phore, métaphoriquement, est un phare. Nous y reviendrons plus loin.

Kairos. Comme il a été précédemment indiqué, l'ouvrage de Vernant et Detienne rapporte un extrait du chant XXIII de l'Iliade où il est précisément question d'une course de chars opposant le fils du Sage et rusé Nestor, Antiloque, à Ménélas, roi de Lacédémone. Au moment crucial de la course, l'art du cocher consiste à maîtriser le kairos. Rappelons-le : prompt et rapide, la mêtis saisit l'occasion qui mène à la victoire décisive. «Hâtez-vous au plus vite. Je me charge pour moi de trouver le moyen et l'occasion, si la route se rétrécit, de me glisser devant l'Atride, sans laisser passer l'instant», selon les paroles d'Antiloque. (Homère, cité dans Vernant et Detienne, p. 22).

Devançant le kairos, si rapide qu'il soit, c'est la mêtis qui joue contre lui l'effet de surprise; elle peut «saisir» l'occasion dans la mesure où n'étant pas «légère», elle a su prévoir la suite des événements et s'y préparer de plus loin. Cette maîtrise du kairos est un des traits qui définissent l'art du cocher (Vernant et Detienne, p. 22).

Dans une remarquable analyse, «L'essence du kairos», Patrice Guillaud (1988) fait nettement ressortir que le kairos est plus qu'une simple opportunité car il participe plus profondément d'une véritable «pensée de l'être». Toutefois, se proposant de rendre clair la nature du kairos à la lumière de «l'ontologie de l'apparence et de la contradiction résolue» des Sophistes, puis des ontologies d'Aristote et de Platon respectivement, l'analyse et le propos de Guillaud débordent largement les limites de notre recherche. Pour l'heure, retenons du kairos cette idée d'opportunité, d'«occasion favorable», de possible qui advient au réel.

De l'art de saisir le kairos, c'est-à-dire l'à propos, l'instant privilégié du temps qui s'offre à l'efficacité de l'action ou l'instant propice qui s'ouvre à la réalisation d'une oeuvre, il n'y aurait pas de science, pas de définition précise. Le kairos serait ainsi une réalité fuyante inaccessible au discours, quelque chose qui serait à peine le réel, et que l'on pourrait pour cela qu'à peine arrêter dans une définition définitive. Le kairos comme événement

du temps et avènement du possible au réel serait évanescent et indicible (Guillamaud, p. 359).

Une réflexion à venir portant sur le pédagogue cultivé comme maître de discours pourrait examiner plus à fond les rapports entre le kairós, la mètis et le discours.

Détour obligé par la métaphore, car le langage de l'éducation secrète un nombre indéfini d'images de l'éducateur qui circonscrivent son identité professionnelle. Aussi, détour obligé par le kairós car, dans l'optique d'«inservitude volontaire» qui est la nôtre, de sens critique et de connaissance des limites du transfert métaphorique, l'art de multiplier les figures, de se prendre, se déprendre et saisir l'occasion est proprement l'art du pédagogue cultivé comme maître de métamorphose.

Les métaphores pullulent qui font de l'éducateur soit une «nourrice» soit un «soigneur»; tantôt un «redresseur de trajectoires», tantôt un «achemineur infatigable» pour reprendre ici quelques images qui font l'objet d'une solide exploration dans l'ouvrage de Claude de Jonckheere. Faire du pédagogue un «redresseur de trajectoires», c'est exploiter l'analogie selon laquelle l'élève est un déviant potentiel et investir le maître de la responsabilité de ramener la brebis perdue sous les auspices du droit chemin. Pareillement, engager son identité professionnelle sous l'image unique d'«achemineur infatigable», c'est encore exploiter l'analogie qui fait du maître, par association de termes voisins, tantôt un berger qui balise et protège l'enfant de détours et de chutes – bien que «les chemins de traverse» soient riches de découvertes – ; tantôt un accompagnateur, bien qu'il faille parfois plutôt s'imposer; ou encore un conducteur, bien qu'il faille parfois se retirer et laisser la route.

Le risque du recours à la métaphore «unique et exclusive» tient «à la méconnaissance habituelle des limites de validité du transfert projectif inscrit dans le schème du raisonnement par analogie implicite à toute métaphore» (Angenot, 1993, p. 11).

Ce risque tient en outre au fait que l'image structurante sert de véhicule discret pour importer «tout naturellement» en pédagogie un type de rapport aux savoirs ainsi qu'un ensemble de codes et relations socio-symboliques préconstituées, sans doute appropriés à leurs milieux d'origine mais parfaitement indigestes pour la pédagogie parce qu'ils provoquent à choisir, au nom de la prétendue qualité intrinsèque du modèle, et donc à exclure et à disqualifier (Angenot, p. 11).

Ainsi en est-il de l'éducateur - thérapeute comme le montre Pierre Angenot. S'il peut être relativement aisé, parce que valorisant, «de s'identifier au thérapeute», l'assimilation de l'élève au rôle de patient résiste davantage.

Cet effet suggestif est du reste d'autant plus difficile à atténuer que, comme Perelman l'a clairement fait ressortir, l'analogie condense une définition immédiatement accessible : le maître est thérapeute de l'élève (c de b est a), et qui soude transversalement la relation phore-thème (Angenot, p. 12).

En résumé, la métaphore est loin d'être innocente; une simple fleur dans le champ du Verbe. Perelman le rappelle : «Ce qui est certain, c'est que la pensée philosophique, ne pouvant être vérifiée empiriquement, se développe en une argumentation qui vise à faire admettre certaines analogies et métaphores comme élément central d'une vision du monde» (Perelman, 1977, p. 138). C'est dire que l'image proposée témoigne d'une vision cohérente des choses, d'un rapport au réel et aux valeurs. Commode pour plusieurs, mais dangereuse⁶ comme le rapporte Reboul dans Langage et idéologie (1980), la métaphore joue sur un transfert qui comporte, pour peu qu'on s'y arrête, sa part de fécondité mais aussi sa part de limites.

⁶ Pour Reboul, la métaphore est dangereuse parce qu'elle ne permet pas au récepteur de prendre une distance critique.

Dans Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Philippe Meirieu (1989) suggère de substituer à la pédagogie de l'information, la pédagogie de l'entraînement. La métaphore de l'éducateur - entraîneur supplante et disqualifie l'image de l'éducateur - transmetteur. Dégageons l'analogie :

Enseignant (a)	A	Entraîneur (c)
cheminement de l'élève (b)		joueur (d)

Le maître est à l'élève ce qu'un entraîneur est au joueur. Et, de préciser Meirieu, le maître est

solidaire de ses élèves et des progrès qu'il leur permet d'effectuer, attentif au moindre élément qui aide à faire un pas en avant, multipliant les sollicitations, les situations où l'on s'affronte à une difficulté légèrement supérieure à la précédente, observant les réactions de chacun, apportant l'information nécessaire au bon moment ou renvoyant à celui qui peut la donner avec le plus de chances d'être entendu (p. 21).

Telle est la métamorphose à laquelle Philippe Meirieu convie les enseignants et les enseignantes. Quelle belle image épurée de l'entraîneur! Si séduisante que puisse paraître la proposition de Meirieu, elle risque d'atrophier l'identité professionnelle du maître si elle se donne pour seule métaphore à l'exclusion de toutes les autres. Et qu'en est-il de la situation de l'élève? Dans notre conception nord-américaine de la compétition, l'entraîneur a le monopole des décisions relatives aux stratégies, aux exercices et aux programmes d'entraînement. Sa direction, sous l'effet de la pression, peut parfois prendre des allures d'une mise au pas et marque la relation humaine d'une forte hiérarchisation. Aussi, on a vu souvent le joueur, ici l'élève, réduit au rôle de simple exécutant d'une volonté externe qui ordonne. La complexité du processus d'apprentissage dépasse, pensons-nous, les cadres d'un entraînement sportif pour la victoire. Apprendre est plus que s'entraîner si s'entraîner consiste à répéter jusqu'à l'engourdissement.

Même les expériences issues des pédagogies dites ouverte, progressive ou libre n'ont pas toujours su échapper à l'enfermement de l'univocité.

Malgré les déterritorialisations que constituent des expériences pédagogiques aussi différentes que la pédagogie ouverte, la pédagogie libre, la pédagogie progressiste et la pédagogie inspirée du behaviorisme, il y a lieu de se demander si, à quel qu'endroit de leur évolution, elles n'en sont pas venues à prendre le masque pour un visage, ou encore si leurs fondements mêmes ne contenaient pas en germe un visage fixé, une différence annulée, un vide rempli (Gauthier, 1988, p. 5).

À l'encontre de l'exclusion et de l'enfermement, le maître de métamorphose opte pour la voie de la transformation, la voie de «l'intelligence de ces transformations» (Charmion, 1974, p. 255) et l'effort d'y participer; la voie d'une mètis en action qui traverse non pas une, mais un nombre indéfini de figures qu'elle mobilise à l'instant jugé opportun.

Le maître de métamorphose réactive et mobilise constamment et aux yeux de tous de nouveaux rapports aux savoirs; il engage une nouvelle stratégie de relations humaines; il instaure une autre vision de l'institution scolaire et de ses relations avec les grands ensembles sociaux et symboliques (Angenot, p. 13).

Qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé comme maître de métamorphose? Une seconde esquisse suggère : un maître qui cultive le paradoxe et l'art de «l'inservitude volontaire» autant qu'un maître de mètis et du kairos.

5.7 Métis

Le principe du tiers exclu jalonne toute l'histoire de la logique et de l'argumentation. Au VI^e siècle avant notre ère, Zénon d'Élée, disciple de Parménide et adversaire d'Héraclite, fondait la dialectique, ou «l'art de discuter» suivant son acception première, sur le principe de non-contradiction : «de deux propositions contradictoires, il est nécessaire que l'une soit vraie et l'autre fausse» (Le Robert, p. 1200). Quelques siècles plus tard, Aristote allait reprendre ce principe de la non-contradiction dans son effort de munir l'argumentation d'une méthode sûre pour fonder en raison la recevabilité d'idées ou de prémisses probables. La logique classique ou bivalente qui en résulte, «n'admet pour chaque énoncé que deux seules valeurs de vérité : le vrai et le faux» (J. Blais, 1985, p. 21). Dans son ouvrage *Méthodes de logique* (1972), le logicien Quine situe le projet de cette science : «comme toute science, la logique a pour tâche la poursuite de la vérité. Ce qui est vrai, ce sont certains énoncés; et la poursuite de la vérité, c'est l'effort pour séparer les énoncés vrais des autres, ceux qui sont faux» (p. 11).

Dans sa contribution à l'ouvrage ci-avant mentionné, Morin montre les limites de la logique classique et affirme que le dialogue est désormais ouvert avec l'une des avenues de la complexité : la contradiction. En effet, depuis le physicien Niels Bohr, auteur du fameux principe de complémentarité dans l'étude de la structure de l'atome – le corpusculaire et l'ondulatoire –, le célèbre théorème de Gödel tel que présenté auparavant et la logique de Tarski selon laquelle «aucun système explicatif ne peut s'expliquer totalement lui-même» (Morin, 1990, p. 290), il est possible, voire même souhaitable, de favoriser désormais la voie d'«une relation à la fois complémentaire et contradictoire entre les notions fondamentales qui nous sont nécessaires pour concevoir notre univers» (Morin, p. 290). Dans une tentative de dépassement des limites de la logique dite aristotélicienne, par ailleurs utile et efficace comme «outil rétrospectif, séquentiel et correctif» (p. 290), l'auteur propose, pour rendre plus fidèlement compte du mouvement même de la pensée, d'examiner la possibilité de substituer à la logique bivalente des «logiques polyvalentes».

Du présocratique Zénon d'Élée au théoricien du raisonnement Aristote, risquons maintenant le pas vers Descartes. Dans son Discours de la méthode, le philosophe aiguillonne l'esprit dans la voie royale de l'ordre et de la mesure. Par son premier précepte qu'il exhortait de suivre, n'accepter que des idées claires et distinctes, Descartes dicte la marche de l'esprit pour progresser en toute confiance «du plus simple au plus complexe» (Dreyfus et Rabinow, 1984, p. 39). Mais voilà! La pensée contemporaine est déjà loin de cet «Âge classique», tant il est vrai qu'elle s'efforce de saisir toute la complexité de la vie; tant il est vrai qu'elle déplace les frontières, bouleverse les certitudes et fait sauter les clôtures. La pensée contemporaine marque une rupture définitive avec l'âge de la clarté et de la distinction cartésienne. C'est d'ailleurs ce que Morin dénomme «la perte de l'autosuffisance conceptuelle de l'objet» (p. 287). Selon ce dernier, la compréhension de l'autonomie illustre clairement ce qu'il appelle la «crise des concepts clos et clairs (clôture et clarté étant complémentaires), c'est-à-dire la crise de la clarté et de la séparation dans la description et l'explication» (Morin, p. 288). Pour notre auteur, une théorie des systèmes clos et ouverts à la fois permet d'envisager l'autonomie dans une relation de dépendance à l'environnement «et le concept d'autonomie devient un concept complémentaire à celui de dépendance, bien qu'il lui soit antagoniste»⁷ (p. 288).

Entre la clôture de la clarté distincte qu'il nous faut dépasser et la confusion conceptuelle de l'égarement qu'il nous faut éviter, une troisième voie cherche à se dire et se faire entendre. S'agissant plus particulièrement du «caractère vague» de la notion de pédagogue cultivé, Pierre Angenot retrace l'existence d'une «tierce voie» entre le «clair» et «l'obscur», «entre la confusion qui est égarement du sens et la clarté distincte qui est prescription univoque et exclusive du sens» (Angenot, 1991, p. 4). Et ici, le «caractère vague» de cette notion souligne «moins le défaut de sa définition que sa disponibilité relative à l'investissement en sens divers» (Angenot, p. 4). Ce probable dépassement

⁷ Voir à ce propos l'excellent article de Suzanne Rousseau, Roger Desmet et Louise Paradis : «L'organisation selon Edgar Morin : application à la communication et à l'éducation». Revue des Sciences de l'éducation, vol. XV, n° 3, 1989, pp. 433 - 447.

d'une logique d'exclusion laisse émerger une voie fragile et délicate entre le «clair» et «l'obscur»; une voie qui fait la place à un tiers qui n'est pas exclu. À propos de cette tierce place, le philosophe Michel Serres devait préciser :

Ce que je voudrais, ce serait trouver un tiers, au milieu, qui ne soit pas exclu. J'ai remplacé le mot exclu par instruit parce qu'en langue française, le préfixe «ex» veut dire au-dehors et le préfixe «in» signifie au-dedans. Donc, pour ne pas dire tiers inclus j'ai adopté tiers-instruit pour parler d'une classe d'hommes qui n'existe pas (Serres, 1991, p. 14).

Tiers, centre, «mi-lieu» entre deux pôles, entre le jour et la nuit, le brillant et le sombre, le savoir qui éclaire et les ténèbres du mal. «Au centre gît le sujet, jeté sous ces pièces, récepteur d'information et de douleur» (Serres, 1991, p. 73). Aurions-nous oublié? «Depuis Képler, chaque planète ne se trouve pas uniquement attirée par le soleil, mais aussi par l'autre foyer noir» (Serres, p. 75). Ce tiers-instruit que s'efforce de dessiner la pensée de Serres par mille détours et mille images se présente sous les traits du personnage Arlequin dans son ouvrage le Tiers-Instruit.

Il est habillé avec une tunique faite de pièces de couleur et de formes différentes. Elles correspondent à la trace d'un «autre» sur lui. Le jour où j'ai appris l'hébreu, je me suis trouvé avec une pièce verte, le jour où j'ai appris l'algèbre, j'ai ajouté une pièce zébrée, etc. Je suis à des sections d'appartenances. Nous le sommes tous. Nous sommes tous métis (Serres, p. 17).

Et plus loin, il ajoute : «un homme bien élevé est un homme extraordinairement pluriel. C'est cet homme-là que dans nos temps modernes il faut former» (Serres, p. 17). Pluriel, plusieurs, divers, croisés, métis.

Métis. Partir ... Partir de l'ici vers l'ailleurs, du connu vers l'inconnu, du familier vers l'étrange, du proche vers le lointain. Partir vers l'étrangeté de l'autre rive, transiter par le milieu et, par ce transit, perdre ses références, faire l'apprentissage de la solitude. Partir et découvrir l'Autre, le visage de l'Autre, le visage de la différence, et par cette découverte, mourir un peu à soi-même, se métamorphoser. Partir et vivre le choc de l'altérité, et par cette rencontre, ne plus tout à fait s'appartenir. Partir et se découvrir à la confluence de mille appartenances.

Métis. Naître en tiers entre le père et la mère; naître gaucher et devenir droitier, naître droitier et devenir droitier complété. Naître et «aller de l'autre côté». Naître Français et devenir Italien ou Allemand, épouser leur langue et leur culture et devenir «quarteron, octavon, âme et corps mêlés. Son esprit ressemble au manteau nué d'Arlequin» : bigarré, bariolé, moiré, chamarré. Sous le manteau qui étonne la galerie se cache une autre étoffe et, sous celle-ci, encore et encore une autre jusqu'à la première, elle-même confectionnée de pièces d'étoffes composites. Milles appartenances. «L'apprentissage consiste en un tel métissage (...) Le métis, ici, s'appelle tiers-instruit» (Serres, 1991, p. 87).

Ce tiers se tient précisément entre l'homme de culture qui connaît très peu de la science et l'homme de science qui a très peu de culture. Serres l'explique en ces termes :

Il y a, dans notre société et particulièrement dans nos universités, des scientifiques (il s'agit de ceux qui sont spécialisés dans les sciences pures) et des gens qui sont cultivés. Les deux catégories sont nettement différenciées : on est soit cultivé soit scientifique. Il y a très peu de savants cultivés et il y a très peu de cultivés savants (Serres, 1991, p. 14).

Instruit également parce qu'il renvoie dans la pensée de Serres à un idéal d'instruction entre celui qui est familier de la raison droite des sciences dures et l'habitué des arts, de l'histoire et de la littérature; entre le soleil de la raison droite qui brille et le soleil noir de la souffrance et du mal.

Scientifique par nature, attiré par le foyer solaire, il entre dans la culture. La raison commune renvoie les foyers noirs, différents, à leurs particularismes culturels. Or, par une étrange symétrie, le problème du mal - injustices, souffrances violence et mort -, culturellement universel, occupe toute la zone du foyer d'ombre, d'où l'on apprend à voir les raisons claires comme autant de solutions rationnelles variables et séparés. Donc l'esprit change son bariolage (Serres, 1991, p. 87).

Et, de préciser Serres au moment de la parution de son ouvrage :

Puisque nous sommes dans un moment de l'Histoire où seules les sciences ont un programme d'avenir (une somme de projets), nous ne pouvons pas ne pas former un savant, c'est-à-dire quelqu'un qui n'ait pas des connaissances rationnelles au sens des sciences dures. Mais il faut tempérer cet enseignement-là par ce que j'appelle l'apprentissage du problème du mal. (...) Mon tiers-instruit, il est placé entre deux foyers : celui de l'éducation rationnelle, exacte et rigoureuse et de l'autre côté, celui du problème du mal. Il est au milieu : entre le savoir et la pitié ou la miséricorde (Serres, p. 16).

En mars 1985, les membres du très illustre Collège de France remettaient au président Mitterand des «propositions pour l'enseignement de l'avenir». Dans un langage que nous leur connaissons, les penseurs de l'auguste aréopage tenaient un discours qui voisine celui de Serres s'élevant contre l'insularisation de la connaissance. Dans un style sobre, clair et ramassé, les célèbres professeurs proposaient aux chantages officiels de

l'Éducation un texte novateur d'une dizaine de principes autour desquels s'articulent une pénétrante réflexion sur le monde éducatif. L'un d'entre eux nous intéresse singulièrement car il étaye une orientation qui s'oppose au divorce entre la science et la culture.

Pour comprendre les effets de la spécialisation croissante, qui voue la plupart des individus à des savoirs parcellaires, et notamment la scission, de plus en plus marquée, entre les «littéraires» et les «scientifiques», il faut lutter contre l'insularisation des savoirs liée à la division en disciplines juxtaposées; il s'agit pour cela d'élaborer et de diffuser, tout au long de l'enseignement secondaire une culture intégrant la culture scientifique et la culture historique, c'est-à-dire non seulement l'histoire de la littérature ou même des arts et de la philosophie, mais aussi l'histoire des sciences et des techniques (1985, p. 66).

Pareille position s'oppose à l'éducation par la voie de «l'intradisciplinarité», c'est-à-dire le «degré zéro des relations entre les disciplines» (Germain, 1991, p. 143) et milite en faveur non seulement d'une éducation interdisciplinaire «qui se caractérise par l'interaction, c'est-à-dire la réciprocité des rapports entre les disciplines en cause» (Germain, p. 143), par exemple la physique et les mathématiques, mais aussi en faveur d'une culture intégrante, d'un «dépassement des disciplines, c'est-à-dire l'intégration disciplinaire totale : la transdisciplinarité» (Germain, p. 143).

Les sages penseurs du célèbre Collège en appelaient également à promouvoir «la diversification des formes d'excellence» et la «multiplication des chances» pour lutter, d'une part, contre une «vision moniste de l'intelligence» qui consacre la supériorité de la formation scientifique et, d'autre part, pour atténuer les effets négatifs d'un verdict scolaire irréversible par la voie d'un assouplissement du système et d'une multiplication des filières. Par extension, cet appel des membres du brillant Collège encourage fortement la diversification des procédés et des moyens pédagogiques, la variation des

approches pour respecter la diversité des styles d'apprentissage. Il appartient à chaque milieu et chaque école de choisir son orientation pédagogique et de s'inscrire dans le paysage éducatif suivant sa personnalité propre. En d'autres termes, c'est encourager le pluralisme contre le monolithisme pédagogique triomphant de l'heure.

À propos de l'appartenance qui fait le mal du monde selon Serres parce qu'elle suppose et pratique l'exclusion, il suggère de la soigner «par intersection de cent mille appartenances : métis.» Dans nos sociétés pluriculturelles «post-moderne» et «post-industrielle» (Lyotard), la position de Serres contribue à soutenir non seulement une éducation interculturelle, à la tierce place entre «l'option multiculturelle» où l'État favorise et encourage la sauvegarde de l'héritage culturel de tous les groupes ethniques de son territoire et «l'option mono-culturelle» où «l'État a la responsabilité de socialiser tous les citoyens à la «culture nationale» dans laquelle les membres de tous les groupes ethniques doivent se fondre en abandonnant leur spécificité ethnique» (Ouellet, p. 112), mais également, et peut-être plus profondément, elle contribue à soutenir une véritable éducation transculturelle. Si l'une – «l'option interculturelle» – vise à «favoriser les rapports harmonieux entre les divers groupes ethniques en multipliant les occasions d'échanges et de collaboration entre les membres de ces groupes» (Ouellet, p. 112), l'autre – «l'option transculturelle» – consiste à «encourager les membres des divers groupes ethniques à dépasser les frontières de leur groupe et à faire face avec créativité et dynamisme aux défis nouveaux posés par l'accélération du changement dans une économie en voie de mondialisation» (Ouellet, p. 112). Comme la précisait d'ailleurs Hubert Hannoun dans son ouvrage Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle (1987), la solution est à rechercher du côté «d'une attitude interculturaliste» dans la perspective d'élaboration d'une véritable culture universelle, rejoignant ainsi la notion de «transculturalité» tel que présentée précédemment.

Pour d'aucuns, il peut sembler présomptueux de s'aventurer sur un pareil terrain d'étude. Après tout, ces difficiles questions ne réclament-elles pas de plus amples considérations? Toutefois, ayant pris soin de se tenir à distance d'une simplification

outrancière, et dans le prolongement des horizons ouverts par les réflexions de Serres et du Collège de France, il nous a semblé pertinent d’esquisser des pistes de réflexion sur des thèmes qui représentent, à nos yeux, des enjeux de taille pour la formation du maître de demain.

Plus près de nous, au Québec, et pour en revenir au métis de Serres, les membres de la Commission d’étude sur l’avenir de l’Université Laval, connue sous le nom de la Commission Dion (1979), tenaient globalement de semblables propos sur l’importance d’une culture large et diversifiée, épouse de l’art comme de la science. Nous pouvons lire :

Un homme cultivé, (...) a une certaine connaissance des principaux modes d’activité rationnelle, au point de pouvoir les distinguer et de reconnaître leur valeur et leurs limites propres.

Ainsi, il n’est certainement pas possible à notre époque de considérer comme une personne cultivée quelqu’un qui n’a aucune idée de la nature et de la portée de la méthode expérimentale, dont la place est si importante dans les sciences de la nature et de la vie.

(...) La connaissance au moins générale de la manière dont sont posés et résolus les problèmes dans les sciences humaines et sociales paraît bien ainsi constituer un élément essentiel de la culture générale à l’époque contemporaine.

On reconnaît aussi généralement comme un trait de culture une certaine familiarité avec la musique, la poésie et les beaux-arts. (Rapport Dion, cité dans Gervais, 1990, p. 380 et 381).

S’inspirant de ce rapport, Michel Gervais⁸ abonde dans le même sens dans un article portant sur la formation fondamentale (1990). À la nécessité pour un homme cultivé de posséder les outils de la langue, de l’écriture et de la logique, s’ajoutent

⁸ Recteur de l’Université Laval.

l'importance du sens critique que permet la perspective historique, le relativisme qu'enseigne la fréquentation de d'autres cultures, et la connaissance des divers modes d'activité rationnelle, tant scientifique qu'artistique.

Parvenu au terme de ce chapitre, la question demeure : qu'est-ce qu'un pédagogue cultivé comme maître de métamorphose? Une dernière ébauche suggère : un maître qui cultive le paradoxe autant que l'art de «l'inservitude volontaire»; un maître de mètis et du kairos; enfin, un mètis.

- Mais encore, demande l'inapaisable esprit?

Un maître singulièrement pluriel jouant l'oeuvre inachevée, inachevable et sans fin de l'éducation dans un «théâtre des métamorphoses».

CONCLUSION

Tout rapport de recherche comporte son heure réflexive et prospective. Ce travail ne fait pas exception à la règle. Le moment est venu de revoir le chemin parcouru et de projeter quelque clarté sur celui qui reste à parcourir. Le pédagogue cultivé a été le thème de toute notre démarche. Pour suggérer une image, nous l'avons construit à la manière d'un peintre qui voit naître peu à peu sous ses doigts le sujet de son tableau. Bien sûr, à la différence de ce dernier, notre représentation demeure inachevée, partielle et fragmentaire. Tout au long de notre travail, nous avons puisé à des sources nombreuses, emprunté toutes sortes de parcours. L'aventure implique le risque de l'éparpillement, mais aussi le défi de rendre une certaine unité, une certaine cohérence. Avons-nous réussi? Au lecteur d'y répondre. Pour l'instant, nous lui proposons un court bilan qui fait ressortir les éléments les plus cruciaux, les informations et les vues les plus importantes de notre recherche. Nous tenterons par la suite, modestement, de suggérer des pistes de réflexion qui nous paraissent se situer dans le prolongement de notre problématique. En bref, qu'avons-nous fait et que reste-t-il à faire?

Dans la première partie de notre travail, nous avons d'abord procédé à l'analyse sémantique du terme de culture pour en dégager les multiples acceptions qui fourmillent sous l'apparence trompeuse de l'univocité. Le terme de culture est traversé par une première grande fracture qui départage l'orientation sociologique, collective ou descriptive de l'acception traditionnelle, individuelle et normative de la notion de culture. Nous avons par la suite examiné la conception «patrimoniale» (Forquin) du terme de culture en la confrontant au terme d'éducation et mis en évidence les lacunes qu'elle recèle quand il s'agit de réfléchir à la culture du pédagogue cultivé dans un contexte de crise radicale de nos sociétés occidentales. C'est d'ailleurs dans ce contexte de rupture, d'incertitude, de doute et de remise en question fondamentale, et particulièrement dans le cadre d'un Québec traversé par la crise des valeurs et des savoirs que nous avons campé

et développé la problématique du pédagogue cultivé en prenant soin d'éviter deux voies sans issues : le piège d'une vision qui ne retient de la culture que l'héritage classique d'inspiration gréco-latine d'une part et, d'autre part, le piège d'une vision non-critique de la culture qui accepte tout et n'importe quoi sans discernement. Fort de tous ces éclairages, quelques repères suggérés à la fin de ce chapitre dessinent le contour encore imprécis de notre représentation du pédagogue cultivé.

La seconde partie de notre recherche examine la question du pédagogue cultivé sous l'angle privilégié de la métamorphose. En quel(s) sens faut-il entendre que le pédagogue cultivé est un maître de métamorphose? Pour l'essentiel, que reste-t-il de ce chapitre? Nous avons tenté de réhabiliter l'intelligence rusée dans la pratique éducative du pédagogue en montrant que la mètis comme raison oblique, ruse, finesse et sens de l'à propos est au nombre des habiletés que le pédagogue doit posséder et développer dans un contexte de classe dynamique et complexe tel que le décrivent les membres du Conseil supérieur de l'éducation. Aussi, dans un contexte de crise de l'autorité, il est permis de penser qu'elle aura sans cesse à se déployer «afin de gagner la joute de l'apprentissage.» Et comme elle ne s'apprend pas, il s'agit de l'exercer. Nous disions sens de l'à propos à dessein car la mètis du pédagogue n'est pas sans quelque rapport avec le sens du kairos, c'est-à-dire cette capacité d'intervenir, de prendre la meilleure décision possible à l'instant jugé propice. En somme, nous avons tenté de montrer que l'art du pédagogue cultivé comme maître de métamorphose réside aussi, et peut-être davantage, dans sa capacité propre de jouer de ruse avec ses élèves en mobilisant, au moment opportun, la figure pédagogique la plus appropriée. Ce faisant, il inscrit de nouveaux rapports aux savoirs, à l'institution, au discours.

Deuxièmement, le pédagogue cultivé comme maître de métamorphose pratique l'art de «l'inservitude volontaire». En d'autres termes, l'art de ne pas être tout à fait comme ceci ou comme cela ou l'art d'éviter l'enfermement sous l'emprise d'une figure pédagogique unique et exclusive, l'art de ne pas se laisser dicter la voie par la prolifération d'idéologies mutilantes. Enfin, troisièmement, nous avons vu que ce pédagogue cultivé

est un métis placé quelque part entre la raison droite et le problème du mal. «Tiers-Instruit», pluriel, il se tient à la tierce place entre le foyer de «l'éducation rationnelle» et le foyer d'une éducation au problème de la souffrance qui afflige l'humanité. Cheminer dans la culture, c'est aussi faire une place à l'autre; se métisser, rencontrer l'altérité, s'ouvrir à la différence. Parvenu à cette étape, notre recherche annonce-t-elle des développements, suggère-t-elle des prolongements possibles? Parmi l'ensemble des pistes de réflexion que nous souhaiterions retenir, celles qui suivent semblent promises à un bel avenir.

D'abord, une réflexion sur les fondements de la compétence du maître pourrait s'engager autour des axes que nous avons délibérément laissés dans l'ombre au cours de cette recherche : celui du pédagogue cultivé comme maître de discours et comme maître d'habiter. L'un et l'autre forment une sorte de tandem inséparable. À propos de ces axes, suggérons ici une avenue d'exploration possible. «La maison et le langage sont les deux aspects complémentaires de l'être humain» disait Henri Lefebvre (1970, p. 111). Habiter le monde n'est pas seulement bâtir, c'est aussi comprendre ou donner du sens à la demeure; témoigner de son rapport au monde, à la tradition et la culture. Habiter le monde, c'est également expliciter par son discours le sens de son rapport à ce monde et le confronter à l'exigence d'un dialogue ouvert et fécond avec les autres. C'est que nous habitons le monde à la manière d'un perpétuel débat avec soi-même et les autres, à la manière d'un éternel recommencement quant au sens à donner, au chemin à choisir. Comme maître de discours, le pédagogue cultivé tient le pari d'un possible pluralisme philosophique et culturel en éducation.

Comme nous l'avions déjà rapidement signalé, une autre piste de recherche pourrait approfondir les relations entre la mètis, le kairos et le discours. Car, après tout, jouer de ruse et saisir l'occasion, n'est-ce pas également mobiliser le juste propos, le faire advenir au bon moment afin de convaincre son auditeur? Au fond, le pédagogue cultivé n'est-il pas lui-même un maître de l'argumentation dans un domaine qui, aujourd'hui plus que jamais, exige de justifier continuellement ses positions pédagogiques, de clarifier ses

valeurs ou de susciter l'adhésion de l'élève dans un sens jugé souhaitable? Nous croyons que le développement de la compétence argumentative de l'enseignant est exigé par le fait même des transformations rapides de nos sociétés qui font sans cesse pression sur l'école et ceux qui y enseignent.

Enfin, dans le cadre de la réflexion actuelle sur la formation des maîtres, nous croyons qu'il convient de porter une attention toute particulière sur la place qu'occupe la question de la culture dans le cheminement universitaire de l'étudiant. Déjà, dans un article que nous avons précédemment cité, Dumont invitait les responsables de la formation des maîtres à modifier les programmes en faveur d'une étude de la problématique de la culture à l'époque qui est la nôtre.

Il faudra que le futur maître soit initié aux problèmes que pose la culture actuelle, aux lignes de force de son évolution passée, aux processus par lesquels elle se redéfinit. L'histoire et l'épistémologie de la matière qu'il enseignera plus tard occuperont aussi une place d'importance dans ces études. Dans cette perspective, les conceptions habituellement reçues de la didactique me semblent beaucoup trop étroites (p. 59).

Toujours actuel, le message de Dumont nous incite à faire une place de choix à la culture dans le cheminement académique du futur enseignant. Comme nous l'avions ci-avant indiqué, le problème de la formation des maîtres déborde le cadre des seules compétences disciplinaire, didactique et psychopédagogique : il est aussi culturel. L'oublier, selon Dumont, c'est accepter de suivre des voies étroites et pernicieuses.

La première consiste à faire du maître un doctrinaire, à remplacer l'unanimité déficiente par la prédication d'une idéologie personnelle. La seconde se contente de juxtaposer des connaissances dans des programmes officiels tenant lieu de substitut purement formel à la culture plus

organique de naguère : cette unité factice ne saurait résister bien longtemps à la pluralité hétéroclite des moyens de diffusion culturelle (p. 56).

Dans le contexte qui est celui que nous avons largement décrit, former des pédagogues cultivés n'est pas un luxe pour un avenir lointain, mais un impératif de tous les instants pour le temps présent. Communiquer, faire sentir les frémissements de l'activité créatrice qui renouvelle sans fin la culture et la vie est au coeur de la pratique éducative du pédagogue cultivé. Rappelons-le. La culture n'est pas un simple tenon de l'édifice scolaire, elle en est la condition nécessaire, le pilier essentiel. L'ignorer ou en faire fi, c'est risquer la mort.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, M.J. (1982). The Paideia Proposal. An Educational Manifesto. New York : Macmillan.
- Adler, M.J. (1983). Paideia Problems and Possibilities. New York : Macmillan.
- Adler, M.J. (1984). The Paideia Program. New York : Macmillan.
- Adler, M.J. (1986). A Guidebook to Learning. New York : Macmillan.
- Aimond, CH. (1939). L'antiquité. Paris : J. De Gigord.
- Alain. (1976). Propos sur l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Angenot, P. (1993). Un défi pour la formation fondamentale des enseignants : le pédagogue cultivé. In Actes du colloque sur le savoir des enseignants (pp. 49 - 70). Montréal : Logiques.
- Angenot, P. (1990). Former aux fondements et former à fonder. In Actes du XI colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec sur la formation fondamentale (pp. 205 - 225). Montréal : Logiques.
- Arendt, H. (1972). La crise de la culture. (P. Lévy, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original paru en 1954)
- Arendt, H. (1983). Condition de l'homme moderne (G. Fradier, trad.). Paris : Calmann-Lévy. (Ouvrage original paru en 1961).
- Avanzini, G. (1975). La pédagogie au XX^e siècle. Toulouse : Privat.
- Bacot, J.-F. (1992). Edgar Morin : Introduction à la pensée complexe. Philosopher, n° 12, 183 - 195.
- Balthazar, L. et Bélanger, J. (1989). L'École détournée. Montréal : Boréal.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1989). Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles. Paris : Seuil.
- Bertin, G. (1987). La question homérique. Paris : Librairie Ch. Poussielque.

- Bertrand, Y. (1990). Théories contemporaines de l'éducation. Montréal : Agence D'ARC.
- Blais, J. (1985). La logique. Une introduction. Sherbrooke : Les éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Bloom, A. (1987). L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale (P. Alexandre, trad.). Paris : Julliard. Montréal : Guérin.
- Boulez, P. (1963). Penser la musique aujourd'hui. CB. Schott's Söhne Mayence : Gonthier.
- Calderhead, J. (1987). Introduction. In Exploring teachers's thinking. Londres : Cassell.
- Camilleri, C. (1988). La culture, d'hier à demain. Anthropologie et sociétés, 12 (1), 13 - 27.
- Camilleri, C. (1985). Anthropologie culturelle et éducation. Lausanne : Unesco / Delachaux et Niestlé.
- Charmion, C. (1974). Sciences humaines et pédagogie. Paris : Le Centurion.
- Chateau, J. (1964). La culture générale. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Chaunu, P. (1981). Histoire et décadence. Paris : Perrin.
- Collège de France. (1985). Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Le monde de l'éducation, mai 1988, 62 - 68.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). Rapport annuel 1990 - 1991 sur l'état et les besoins en éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1988). Rapport annuel 1987 - 1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- De Jonckheere, C. (1987). Images de l'éducateur. Genève : Institut d'études sociales.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1976). Rhizome. Paris : Minuit.
- Deleuze, G. et Parnet, C. (1977). Dialogues. Paris : Flammarion.
- Deleuze, G. (1968). Différence et répétition. Paris : Presse Universitaires de France.
- Deleuze, G. (1969). Logique du sens. Paris : Minuit.

- De Romilly, J. (1984). L'enseignement en détresse. Paris : Julliard.
- Detienne, M. et Vernant, J.-P. (1974). Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs. Paris : Flammarion.
- Domenach, J.-M. (1989). Ce qu'il faut enseigner. Paris : Seuil.
- Dreyfus, H. et Rabinow, P. (1984). Michel Foucault. Un parcours philosophique (F. Durand - Bogaert, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original paru en 1982)
- Dumazedier, J. (1972). L'éducation permanente et le système de l'éducation en France. In Unesco, (Éd.), L'école et l'éducation permanente : quatre études (pp. 13 - 101). Paris : Unesco.
- Dumont, F. (1971). Le rôle du maître : aujourd'hui et demain. L'action pédagogique, n° 17, 50 - 61.
- Dumont, F. (1987). Le sort de la culture. Montréal : L'Hexagone.
- Dumont, F. (1968). Le lieu de l'homme. Montréal : Hurtubise.
- Dutilleul, H. (1965). Métaboles pour orchestre.
- Eribon, D. (1989). Michel Foucault. Paris : Flammarion.
- Finkielkraut, A. (1987). La défaite de la pensée. Paris : Gallimard.
- Fischer, G.-N. (1990). Les domaines de la psychologie sociale : Le champ du social. Paris : Dunod
- Forquin, J.-C. (1989). École et culture. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Forquin, J.-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. Sociologie et sociétés, 23 (1), 25 - 39.
- Foucault, M. (1978). Qu'est-ce que la critique? Bulletin de la Société française de philosophie, 84 (2), 35 - 41.
- Foucault, M. (1969). L'archéologie du savoir. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1966). Les mots et les choses. Paris : Gallimard.
- Freund, J. (1984). La décadence. Paris : Sirey.
- Gage, N.L. (1978). The scientific basis of art of teaching. New York : Teachers College Press.

- Gage, N.L. (1984). What do we know about teaching effectiveness? Phi Delta Kappan, 6 (2), 87 - 93.
- Gagnon, T. (1991). La culture : une parure de l'esprit? In Actes du colloque de théologie sur les défis de l'évangélisation dans la culture contemporaine (pp. 77 - 105). Montréal : Bellarmin.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. In Actes du colloque sur le savoir des enseignants (pp. 187 - 206). Montréal : Logiques.
- Gauthier, C. (1991). L'insoutenable légèreté de la pédagogie. Revue des sciences de l'éducation, XVII, 283 - 304.
- Gauthier, C. (1990). Quelques remarques à propos d'une prétendue décadence de l'école. Vie pédagogique, n° 68, 40 - 44.
- Gauthier, C. (1988). Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation des rapports entre la théorie et la pratique. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Québec.
- Gauthier, C. (1990). Les amants de Mètis ou les ruses du pédagogue. Vie pédagogique, n° 66, 16 et 37 - 40.
- Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité : remarques d'ordre épistémologique. Revue des sciences de l'éducation, XVII, 142 - 152.
- Gervais, M. (1990). La formation fondamentale : distinguer pour agir. In Actes du XI colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec sur la formation fondamentale (pp. 373 - 386). Montréal : Logiques.
- Gingras, P.-E. (1990). La formation fondamentale «ici et ailleurs» – Comment se pose la question au Canada anglais et en Angleterre. In Actes du XI colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec sur la formation fondamentale (pp. 127 - 132). Montréal : Logiques.
- Gohier, C. (dir.) (1990). La formation fondamentale. Montréal : Logiques.
- Grize, J.B. (1982). De la logique à l'argumentation. Genève : Droz.
- Grunda, A. (1992). «Les futurs profs : un tableau noir». La Presse, 6 mars 1992.
- Guillamaud, P. (1988). L'essence du kairos. Revue des études anciennes, XC, (3 - 4), 354 - 371.

- Guth, P. (1981). Lettre ouverte aux futurs illettrés. Paris : Albin Michel.
- Habachi, R. (1986). Théophanie de la gratuité. Sainte-Foy : Anne Sigier.
- Hannoun, H. (1987). Les guettos de l'école. Pour une éducation interculturelle. Paris : Éditions E.S.F.
- Heidegger, M. (1954). Essais et conférences (A. Préau, trad.). Paris : Gallimard.
- Hell, V. (1981). L'idée de culture. Paris : Presses universitaires de France, (Que sais-je?).
- Henry, M. (1987). La barbarie. Paris : Grasset.
- Holmes Group (The) (1986). Tomorrow's teachers : A report from the Holmes Group. East Lansing, MI : Holmes Group.
- Jaspers, K. Les grands philosophes. 3 (J. Hersch, trad.). Paris : Plon.
- Jeager, Richard M. (éd.) (1988). Complementary Methods for Research in Education. Washington DC : American Educational Research Association.
- Jolibert, B. (1987). Raison et éducation. Paris : Klincksieck.
- Laliberté, J. (1990). La formation fondamentale «ici et ailleurs» - La documentation américaine. In Actes du XI colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec sur la formation fondamentale (pp. 133 - 149). Montréal : Logiques.
- Lefebvre, H. (1970). La révolution urbaine. Paris : Gallimard.
- Lerbet, G. (1990). Le flou et l'écologiste. Tours : Éditions universitaires.
- Lesourne, J. (1988). Éducation et société. Les défis de l'an 2000. Paris : La découverte.
- Lévy, P. et Lévy, B. (1991). De deux choses, l'autre. Entretien avec Michel Serres. Vice Versa, n° 33, 14 - 17.
- Lévy, B.-H. (1987). La barbarie à visage humain. Paris : Grasset.
- Lipovetsky, G. (1983). L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1992). Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques. Paris : Gallimard.

- Lyotard, J.-F. (1979). La condition postmoderne. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1979). Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lyotard, J.-F. (1988). Le postmoderne expliqué aux enfants. Paris : Galilée.
- Lussato, B. et Messadié, G. (1986). Bouillon de culture. Paris : Robert Laffont.
- Marrou, H.I. (1948). Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Paris : Seuil.
- Meirieu, P. (1989). Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris : Éditions E.S.F.
- Melançon, J. (éd.) (1992). Les métaphores de la culture. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Mellouki, M. (1993). Rhétorique universitaire et savoir enseignant. In Actes du colloque sur le savoir des enseignants (pp. 207 - 231). Montréal : Logiques.
- Mellouki, M. (1989). Savoir enseignant et idéologie réformiste : la formation des maîtres, 1930 - 1964. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. (1990). Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930 - 1989. Revue des sciences de l'éducation, XVI, 393 - 404.
- Morin, L. (1990). Contribution de la philosophie à la notion de formation fondamentale. In Actes du XI colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec sur la formation fondamentale (pp. 341 - 364). Montréal : Logiques.
- Morin, E. (1986). La méthode 3. La connaissance de la connaissance. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990). De la complexité : complexus. In F. Fogelman Soulié (éd.), Les théories de la complexité (pp. 283 - 296). Paris : Seuil.
- Morin, L. et Brunet, L. (1992). Philosophie de l'éducation. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Mucchielli, R. (1971). Histoire de la philosophie et des sciences humaines. Paris : Bordas.
- Not, L. (1987). Enseigner et faire apprendre. Toulouse : Privat.
- O'Neill, G.P. (1988). Teaching effectiveness : A review of the research. Canadian Journal of Education, 13 (1), 162 - 185.

- Ouellet, A. (1991). Processus de recherche. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, F. (1990). L'éducation en situation pluraliste : enjeux pour la formation des maîtres. Société Alfred Binet et Théodore Simon, n° 662, 107 - 124.
- Ouimet, M. (1992). «Une culture qui frise parfois l'ignorance». La Presse, 1^{er} mars 1992.
- Parent. (1963). Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, t.II. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pascal, B. (1940). Pensées. Paris : Nelson.
- Perelman, Ch. (1977). L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Perelman, Ch. et Olbrechts-Tyteca, L. (1958). Traité de l'argumentation. Bruxelles : Institut de sociologie.
- Perelman, Ch. (1952). Rhétorique et philosophie. Paris : Presses Universitaires de France.
- Perelman, Ch. (1970). Le champ de l'argumentation. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Porcher, L. (1973). L'éducation esthétique : luxe ou nécessité. Paris : Armand Colin.
- Porter, A.C. et Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching : Insights from the work of the Institute for research on Teaching. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, 45 (8), 74 - 85.
- Quine, W.V.O. (1972). Méthodes de logique. Paris : Armand Colin.
- Reboul, O. (1984). Le langage de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1980). Langage et idéologie. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1989). La philosophie de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France, (Que sais-je?).
- Reboul, O. (1975). Le slogan. Paris : Presses Universitaires de France.
- Resweber, J.-P. (1988). Qu'est-ce qu'interpréter. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Ricard, F. (1992). La génération lyrique. Montréal : Boréal.

- Richard, M. (1990). La pensée contemporaine. Les grands courants. Lyon : Chronique sociale.
- Ricoeur, P. (1984). Entretiens avec le «Monde». Paris : La découverte.
- Rioux, J. et Ponton, L. (1970). «La formation des maîtres et la société». Le Devoir, 13 juin 1970.
- Rops, D. (1970). Le peuple de la Bible. Paris : Desclé de Brouwer.
- Roy, P.-E. (1991). Une révolution avortée. Montréal : Méridien.
- Scriven, M. (1988). Philosophical Inquiry Methods in Education. In Richard M. Jeager (éd.), Complementary Methods for Research in Education (pp. 129 - 149). Washington DC : American Educational Research Association.
- Serres, M. (1991). Le Tiers-Instruit. Paris : François Bourin.
- Shön, D.A. (1983). The reflexive practitioner. How professionals think in action. New York : Basic Books.
- Shulman, Lee S. (1988). Disciplines of Inquiry in Education : An Overview. In Richard M. Jeager (éd.), Complementary Methods for Research in Education (pp. 3 - 20). Washington DC : American Educational Research Association.
- Shulmann, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching : Fondations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1 - 21.
- Simon, P.-H. (1952). Témoins de l'homme. Paris : Payot.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et sociétés, 23 (1), 55 - 69.
- Taylor, C. (1992). Grandeur et misère de la modernité (C. Melançon, trad.). Montréal : Bellarmin.
- Ulmann, J. (1982). La pensée éducative contemporaine. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Vignaux, G. (1988). Le discours acteur du monde : énonciation, argumentation, cognition. Paris : Ophrys.

Vignaux, G. (1979). Les mots, les arguments : discours, idéologies, pouvoirs. Connexions, N° 27, 53 - 84.

Vignaux, G. (1976). L'argumentation : essai d'une logique discursive. Genève : Droz.

Vovard, A. (1951). Le mystère de la poésie. Paris : Fides.